

Cultuur+ Educatie



9

Harde noten

Muziekeducatie in wereldperspectief

Cultuur + Educatie

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie. De reeks maakt kennis toegankelijk over onderzoek, beleid, theorie en praktijk en besteedt expliciet aandacht aan de verbanden daartussen. Iedere uitgave behandelt een per aflevering wisselend thema dat van belang is voor de maatschappelijke en inhoudelijke ontwikkeling van de cultuureducatie. Cultuur + Educatie is een uitgave van Cultuurnetwerk Nederland en richt zich op mensen die beroepsmatig betrokken zijn bij cultuureducatie.

Uitgever

Piet Hagens

Hoofdredactie

Marjo van Hoorn

Eindredactie

Milou Hopmans

Redactie

Folkert Haanstra, Piet Hagens, Marjo van Hoorn

Productiebegeleiding en redactiesecretariaat

Miriam Schout

Ontwerp en vormgeving

ankerxstrijbos • vormgeving, communicatie • Utrecht

Foto omslag

Frank Dries, Utrecht

Drukwerk

Libertas Grafische communicatie, Bunnik

Uitgave

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl/www.cultuurnetwerk.org

Harde noten

Muziekeducatie in wereldperspectief

Huib Schippers

Cultuur + Educatie 9: Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief

Auteur: Huib Schippers

ISBN 90 6997 109 7

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Inhoud

Redactioneel	4
Vooraf	6
1 Een 'auto-etnografie'	10
<i>Waarin de centrale thema's geïntroduceerd worden vanuit de praktijk aan de hand van twaalf persoonlijke ervaringen in Europa, Noord-Amerika, Afrika en Azië die vooronderstellingen over het maken en leren van muziek ondergraven.</i>	
2 Een verkenning	18
<i>Waarin de vele termen die worden gebruikt om wereldmuziek en culturele diversiteit te duiden onder de loep worden genomen en waarin begonnen wordt met een verkenning van visies uit de etnomusicologie en de muziekeducatie.</i>	
3 Een deconstructie	28
<i>Waarin aangetoond wordt dat begrippen als traditie, authenticiteit en context, die dikwijls worden gezien als de hoekstenen van de discussie over culturele diversiteit, in feite veel dynamischer begrippen zijn dan vaak wordt verondersteld.</i>	
4 Een analyse	42
<i>Waarin bekeken wordt welke tastbare en minder tastbare aspecten van muziek de essentiële bagage van professionele musici vormen in verschillende tradities en hoe deze aspecten worden aangeleerd: met of zonder notatie, analytisch of holistisch.</i>	
5 Een kritiek	54
<i>Waarin de structuur van formeel muziekonderwijs wordt gezien en kritische vragen worden gesteld over fossiele concepten over leren en onderwijzen in traditionele én vooruitstrevende instituten voor muziekeducatie.</i>	
6 Een model	68
<i>Waarin een dynamisch model wordt ontwikkeld om muziekoverdracht uit verschillende culturen en in verschillende settings beter te begrijpen en te beschrijven en waarin wordt verkend hoe dit model is toe te passen als instrument voor het ontwerpen van nieuwe overdrachtsituaties.</i>	
7 Perspectieven	78
<i>Waarin de balans wordt opgemaakt van de discussies uit de vorige hoofdstukken en waarin de mogelijke implicaties van de uitkomsten worden geschetst voor docenten, leerlingen/studenten, onderzoekers, beleidsmakers en onderwijsinstellingen.</i>	
Bibliografie	86
<i>Over de auteur</i>	95

Redactioneel

Harde noten is géén AVRO-kennisquiz waarin op 'speelse wijze de klassieke muziekkennis van de kijker getest en vergroot wordt'. De titel van deze editie van Cultuur + Educatie verwijst naar het (mogelijk) controversiële karakter van de inhoud, waarin Huib Schippers ingesleten structuren en denkpatronen in de muziekeducatie op de korrel neemt. Ze komen in een ander licht te staan via een indringende cultureel diverse reis langs benaderingen van muziekoverdracht.

Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief is een door de auteur vertaalde, bewerkte en sterk samengevatte publieksversie van zijn proefschrift *Teaching World Music in the Netherlands 1983-2003. A cross-cultural investigation into concepts, ideas and practices of music transmission in culturally diverse environments* (Universiteit van Amsterdam, 2003). Muziekeducatie – in wereldperspectief – ziet zich gesteld voor een aantal belangrijke vragen, schrijft Schippers. Welke manieren van structureren en organiseren van muziek leren en doceren (of dat nu wereldmuziek, pop of jazz betreft) zijn succesvol vanuit het perspectief van de gestelde leerdoelen? En in welke mate weerspiegelt de organisatie van westers muziekonderwijs verouderde onderwijskundige ideeën?

Volgens Schippers levert de structuur van muziekeducatie de instrumenten om een praktijk te realiseren, maar die structuur werpt ook – vaak verborgen – drempels op voor een praktijk die recht doet aan de cultureel diverse realiteit. Die drempels zijn merkbaar in de keuzen van repertoire en de vorm daarvan, in de benadering van het leerproces van leerlingen of studenten en in de positie die de docenten innemen tegenover hun nieuwe omgeving.

Het is een boeiende maar ingewikkelde materie, die welvaart bij meervoudige invalshoeken, die in zes hoofdstukken worden belicht.

Hoofdstuk 1 is een 'auto-etnografisch' relaas over twaalf vormende muzikale ontmoetingen en ervaringen die het stapsgewijs verlies van op westerse muziek gebaseerde vooroordelen illustreren. Hoofdstuk 2 is een verkenning van de terminologie en literatuur, waarin niet alleen de betekenis, maar vooral ook de impliciete waardeoordelen van de gekozen begrippen en benaderingen aan de orde komen en de vertaling naar muziekonderwijs. Hoofdstuk 3 behelst een deconstructie van drie regelmatig terugkerende begrippen in de discussies over wereldmuziek: traditie, authenticiteit en context. In hoofdstuk 4 wordt geanalyseerd welke aspecten van muziek essentieel zijn in muziekpraktijken en vooral hoe zij worden overgedragen. Hoofdstuk 5 is een kritische beschouwing van de organisatie van formeel muziekonderwijs; het is het meest experimentele deel van *Harde noten* en komt als zodanig niet voor in Schippers' proefschrift. Hoofdstuk 6 stelt een model voor om de in de eerdere hoofdstukken naar voren gekomen benaderingen in kaart te brengen en operationeel te

maken. Ten slotte beschrijft de auteur de mogelijke implicaties van de naar voren gebrachte visies in een afsluitend hoofdstuk over perspectieven. Een uitgebreide bibliografie over culturele diversiteit in muziekoverdracht completeert de publicatie als houvast voor verdere studie van de verschillende onderwerpen die aan de orde komen.

En wie zal het zeggen: misschien brengt Huib Schippers met *Harde noten* op termijn een revolutie of anders een evolutie teweeg in de muziekeducatie op conservatoria, muziekscholen en op scholen voor basis- en voortgezet onderwijs.

Marjo van Hoorn

Hoofdredacteur Cultuur + Educatie

Vooraf

“We hebben van het verleden een manier van denken over muziek geërfd die onmogelijk recht kan doen aan de verscheidenheid aan praktijken en ervaringen waar dat kleine woord ‘muziek’ tegenwoordig naar verwijst,” zegt Nicholas Cook in zijn alleraardigste boekje *Music – A very short introduction* (1998). Cook beperkt zich niet tot alleen het muzikale geluid. Hij betoogt dat het hele traditionele concept van muziek als “degelijk verankerd in een specifiek corpus van muzikale werken, en daarmee in een specifieke tijd en plaats” niet langer houdbaar is. Een dergelijke verandering van uitgangspunten heeft belangrijke implicaties voor wat de digitale versie van de legendarische *Grove’s Dictionary of Music and Musicians* (2003) duidt als *transmission*: de manier waarop muzikale vaardigheden worden overgedragen, inclusief de formele organisatie van dit proces. Daarover gaat *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief*.

Uitdaging

De afgelopen vijf decennia zijn de omstandigheden voor muziekeducatie drastisch veranderd. Sociale veranderingen, maar vooral ontwikkelingen op het gebied van migratie, reizen en de media, hebben het muzikale landschap voorgoed veranderd, met een ongekende variatie in gebruik, verbreiding en verscheidenheid van muziek. Dat betekent een forse uitdaging voor ideeën die vooral of alleen op westerse klassieke muziek zijn gebaseerd en die tot voor kort als enig of in ieder geval eerste referentiekader golden. Praktijkgericht onderzoek naar de effecten van deze culturele dynamiek is nog amper gedaan. Zowel succesvolle als niet geslaagde initiatieven ontberen een referentiekader dat cruciale keuzen – expliciet en impliciet – in benaderingen en organisatie van muziek leren zichtbaar maakt in cultureel diverse omstandigheden. Dat wil niet zeggen dat er niet over gepraat is. Als we kijken naar de programma’s van nationale en internationale muziekorganisaties en hun conferenties wordt de behoefte aan nieuwe, samenhangende en integrale benaderingen van muziekoverdracht overduidelijk. De International Society for Music Education, de Music Educators National Conference en de European Association of Conservatoires wijden projecten, publicaties en belangrijke gedeelten van hun conferenties aan het onderwerp. Maar de praktijk lijkt achter te blijven.

In de jaren negentig signaleerden verschillende auteurs een steeds groeiende dialoog over het onderwerp. Volgens Patricia Campbell (1994) ging dat echter niet verder dan een “weelde aan beleidsnotities en slechts een handjevol succesvolle projecten”. In het standaardwerk *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (2002) bevestigt Szego dat het verband tussen theorie en praktijk tot op heden dikwijls ontbreekt.

Weinig houvast

De literatuur over etnomusicologie en muziekeducatie biedt weinig houvast. De etnomusicologische studies over wereldmuziek beperken zich grotendeels tot zijdelingse referenties aan leerprocessen, vooral in Afrika en Azië. Waar leren meer centraal staat, is het vrijwel altijd in een traditionele context. Het is weer Szego die bevestigt dat “onderwijskundige processen en de meest gebruikelijke ontvangers van muziekonderwijs – kinderen en jongeren – in het algemeen slechts sporadisch aandacht van etnomusicologen krijgen.”

Culturele diversiteit in muziekonderwijs in scholen is relatief goed gedocumenteerd (althans op conceptueel niveau) met belangrijke bijdragen van James Banks, Patricia Campbell, Peter Dunbar-Hall, Estelle Jorgensen, Barbara Lundquist, Teresa Volk en Heidi Westerlund. Filosofische kaders zijn ontwikkeld door Keith Swanwick (1988), David Elliott (1995) en Bennett Reimer (2003). Maar geen van hen lijkt zich geheel te hebben ontworsteld aan een referentiekader dat gebaseerd is op westerse muziekbenaderingen.

Zoals we zullen zien bieden etnomusicologie en muziekeducatie op deze manier wel een aantal belangrijke bouwstenen. Maar diepere implicaties van muziek leren buiten de oorspronkelijke context zijn grotendeels onderbelicht gebleven, hoewel het een fenomeen is dat toeneemt in omvang en belang. Bezien in dat licht zijn benaderingen van muziekoverdracht die uitsluitend gebaseerd zijn op grondige kennis van westerse muziekvormen welbeschouwd niet veel beter dan benaderingen van bosbouw die alleen het bestaan van naaldbomen in overweging nemen.

Tradities

In *Harde noten* wordt geprobeerd een model ontwikkelen met zo gering mogelijk *cultural bias*, een model dat de expliciete en impliciete keuzen in specifieke settings voor muziekoverdracht in kaart brengt. Daarbij verwijst het naar een groot aantal tradities uit de hele wereld, vooral in nieuwe settings. Want het zijn juist de ontmoetingen – en soms confrontaties – met muziekpraktijken van verschillende achtergronden die ons dwingen vanzelfsprekendheden en vooringenomen ideeën opnieuw te bezien.

Deze nieuwe praktijken roepen vragen op over veel zaken die prominent te vinden zijn in de literatuur en discussies van de afgelopen twintig jaar, maar die vaak uit de losse pols zijn gedefinieerd. Dat geldt zowel voor benaderingen van muziek in het algemeen als voor benaderingen van culturele diversiteit, traditie, authenticiteit en context. Op het gebied van methodiek treffen we vermeende tegenstellingen aan tussen leren met of zonder notatie, tussen analytisch en holistisch leren en tussen nadruk op tastbare of ongrijpbare aspecten van muziek.

Levendige discussie

Zo biedt *Harde noten* stof voor een levendige discussie over basiselementen van muziekoverdracht: visies op de samenleving en het muziekleven, organisatie van formeel muziekonderwijs, percepties van leerstijlen, en het relatief belang van specifieke aspecten van muzikaliteit in de loop van het leerproces. Op die manier sluit deze publicatie niet alleen naadloos aan bij de discussies over culturele diversiteit, maar ook bij het *discours* over constructivisme, authentiek leren, en het scheppen van een stimulerende leeromgeving voor muziek in community settings, scholen, muziekscholen en vakopleidingen.

De centrale ideeën in *Harde noten* kunnen worden teruggevoerd op vier publicaties. Het gehele werk is een uitwerking van de LOKV-publicatie *One monkey, no show. Culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie* (1997). Hoofdstuk 2 is gebaseerd op 'Towards a model for cultural diversity in music education' in *International Journal for Music Education* (1996). Een voorstudie van hoofdstuk 3 is gepubliceerd als 'Tradition, authenticity, and context' in *Finnish Journal of Music Education* (2000). Hoofdstuk 4 grijpt terug op ideeën uit 'Kunst leert reizen' in *Buitenbeeld. Kunsteducatie en culturele diversiteit* (1999).

De totstandkoming van een publicatie als deze is het gevolg van een groeiproces. Ik wil in de eerste plaats de twee musici bedanken die mij hebben ingewijd in de Indiase muziek: Jamaluddin Bhartiya en Ali Akbar Khan. Verder zijn er talloze collega's die op verschillende manieren hebben bijgedragen aan de formulering van het hier gepresenteerde gedachtegoed, onder wie Peter van Amstel, Joep Bor, Eltje Bos, Paul van den Bosch, Hariprasad Chaurasia, Zia Mohiuddin Dagar, John Drummond, David Elliott, Andreas Gutzwiller, Jan Laurens Hartong, Jane Harvey, Renée Heijnen, Lee Higgins, Marion van der Hoeven, Keith Howard, Ted de Jong, Saskia Kersenboom, Mira Kho, Ninja Kors, Helen Lancaster, Stan Lokhin, Håkan Lundström, Wim van der Meer, Ricardo Mendeville, Ponda O'Bryan, George Odam, Selete Nyomi, J.H. Kwabena Nketia, Peter den Ouden, Arvind Parikh, Paco Peña, David Price, Peter Renshaw, Otto Romijn, Frans de Rooter, Eva Saether, Laurien Saraber, Adri Schreuder, Patrick Sedoc, Einar Solbu, Keith Swanwick, Ceylan Utlu, Leo Vervelde, Dirk de Vreede, Kari Veblen, Eddie Veldman, Hans van den Veerdonk, Annette de Vries, Jennifer Walden, Heidi Westerlund en Trevor Wiggins. Bijzondere dank gaat uit naar de twee promotoren van het proefschrift waarop deze studie is gebaseerd voor hun grote steun en feedback tijdens het bijeenharken van zeer uiteenlopende bronnen en ideeën: de professoren Rokus de Groot van de Universiteit van Amsterdam en Patricia Shehan Campbell van de Universiteit van Washington.

Tot slot heeft een aantal organisaties mijn onderzoek direct of indirect ondersteund, waaronder de Muziekschool Amsterdam, de Vereniging voor Kunstzinnige Vorming, het (voormalige) LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie, de Academie voor Muziek & Dans in Rotterdam, het Conservatorium van Amsterdam en het Queensland Conservatorium, Griffith University. Delen van het onderzoek zijn mogelijk gemaakt door financiële bijdragen van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, het HGIS Cultuurfonds, het Prins Bernard Cultuurfonds, het VSB Fonds en de Europese Commissie (Socrates).

Brisbane, april 2004

1 Een 'auto-etnografie'

Waarin de centrale thema's geïntroduceerd worden vanuit de praktijk aan de hand van twaalf persoonlijke ervaringen in Europa, Noord-Amerika, Afrika en Azië die vooronderstellingen over het maken en leren van muziek ondergraven.

Mijn vroegste bewuste muzikale herinneringen gaan terug tot de tijd dat ik een jaar of vier, vijf was. Ik herinner me dat ik kippenvel kreeg als mijn ouders 's avonds laat opera's draaiden. Mijn kippenvel was geen teken van vervoering; ik kon vooral niet tegen het akelige geluid van de sopranen. Gelukkig was deze nare eerste kennismaking niet bepalend. Langdurige blootstelling aan een grote verscheidenheid van westerse klassieke muziek (mijn vader deed marketing voor een grote platenmaatschappij) voedde geleidelijk mijn waardering en leidde uiteindelijk zelfs tot een diepe liefde voor componisten en muziek, vooral van vóór 1750, waarin ik grote harmonische schoonheid en spiritualiteit hoorde. In de loop der tijd raakte ik bekend met de gangbare vormen van muziekoverdracht in het westen: aantrekkelijke, systematische benaderingen, overwegend gebaseerd op een-op-een-onderwijs, die stap voor stap leidden naar wat mij het belangrijkste doel leek: de vaardigheid om een instrument goed genoeg te spelen om het werk uit de klassieke canon te kunnen uitvoeren en deze traditie onsterfelijk te maken. Dit was de muzikale wereld die ik voor vanzelfsprekend aannam – tot mijn zestiende. Toen, in 1975, begon mijn tweede, en waarschijnlijk invloedrijkste, muzikale ervaring.

Leermeester en leerling

In de nadagen van de hippietijd, toen de zwaarste wierookdampen en hasjwolken waren opgestegen, raakte ik aangetrokken tot Indiase klassieke muziek. In tegenstelling tot veel van mijn voorgangers en tijdgenoten was het niet zozeer de associatie met spiritualiteit, drugs en vrije seks die mij fascineerde. Ik was geïntregerd door het geluid van de muziek en vooral door de onderliggende structuren, of liever door mijn onvermogen deze te vatten. Om deze ongrijpbare muziek te doorgronden begon ik een verbintenis van uiteindelijk meer dan twintig jaar die bekend staat als het guru-śisya-paramparā-systeem, de eeuwenoude band tussen leermeester en leerling die leidt tot meesterschap over de Indiase muziek, of dat ten minste tot doel heeft. Die eerste jaren ging ik enkele keren per week naar het huis van mijn leraar; één keer voor een formele les, en de andere keren om hem te zien oefenen, of om zijn lessen aan andere leerlingen bij te wonen. Ondanks deze regelmatige bezoeken kostte me het veel moeite te begrijpen hoe de muziek precies in elkaar zat. Ik kreeg muziekstukken voorgelegd – vaak op een niveau ver boven mijn vaardigheden en begrip – zonder enige uitleg over hun plaats in de structuur van een raga-uitvoering. Dit duurde zo'n vijf jaar en veroorzaakte behoorlijk wat verwarring en frustratie.

De waarde van verwarring

Door mijn westerse opvoeding was ik gewend om mijn verstand los te laten op stukjes hapklaar gemaakte kennis, maar nu werd ik geconfronteerd met een enorme hoeveelheid ongestructureerde informatie en het mechanisme om dat te verwerken moest ik zelf ontwerpen. Ik ervoer dat dit meer tijd kost dan het leren in weloverwogen stappen, maar ook dat dit een andere soort muzikale intelligentie stimuleert en ervoor zorgt dat de muzikale kennis diep wordt verankerd, inclusief moeilijk grijpbare aspecten zoals subtiele variaties in timing, timbre en intonatie. Mettertijd raakte ik overtuigd van de waarde van verwarring als onderwijskundig instrument.

Toen ik kundiger en meer ervaren werd, begon ik zelf les te geven. Ik raakte betrokken bij een school voor Indiase muziek en dans. Dat leidde tot een derde ervaring die grote invloed had: het opzetten van een wereldmuziekschool in Amsterdam. Terwijl mijn collega Joep Bor en ik onderhandelden met de Muziekschool Amsterdam over de integratie van Indiase muziek in het aanbod van de muziekschool, bedachten we dat een multiculturele stad als Amsterdam in feite een muziekschool nodig had waar vele muziekculturen zij aan zij worden onderwezen. In februari 1990 werd mij gevraagd om een afdeling wereldmuziek op te zetten bij de Muziekschool Amsterdam. In de volgende zes maanden werden 23 docenten uit twaalf verschillende muziekculturen aangenomen om hun muziek te onderwijzen. Dit gedurfde experiment confronteerde de Muziekschool Amsterdam met een schijnbare anarchie van onderwijsmethoden: met en zonder notatie, met en zonder nadruk op context, met absolute nadruk op een-op-een-onderwijs, of juist een natuurlijke keuze voor groeps-onderwijs. Het kostte zo'n twee jaar om enige structuur aan te brengen in deze verscheidenheid, maar toen hadden we ook een wereldmuziekafdeling waar de meeste docenten onderwijs gaven op een manier die zinnig was in relatie tot de muziek die zij onderwezen, de leerlingen en de nieuwe context waarin beiden – docenten en leerlingen – zich bevonden. En dat leek te lukken, zonder geweld te doen aan de vitaliteit van de muzikale traditie die de docenten vertegenwoordigden.

Openheid

Dit muziekonderwijs brak wel gedeeltelijk met de onderwijsmethoden van de landen van oorsprong: een woud van microfoons sierde de Afrikaanse percussieklassen, het repertoire van Turkse barden verscheen op het bord in westers notenschrift en in de sitarlessen wisselden analyse en georganiseerde verwarring elkaar af. Maar het bleek een succes, dankzij de creativiteit van de docenten en hun openheid voor nieuwe uitdagingen. Leerlingen hadden het naar hun zin, bleven, en toonden hoorbaar vooruitgang in hun muzikale verrichtingen.

Mijn vierde ervaring was onderdeel van de voorbereidingen voor deze wereldmuziekschool. In Amsterdam woont een omvangrijke Surinaamse gemeenschap. Onder hen is kawina, liederen met polyritmische begeleiding van Afrikaanse oorsprong, een populaire muzieksoort. Deze muziek werd vooral gespeeld in garages en buurthuizen, zonder enige formele onderwijsstructuur. Deelnemers brachten stukjes informatie en ideeën naar de oefensessies en die werden samengesmeed tot een min of meer samenhangend geheel. Ik dacht heel naïef dat de Muziekschool deze praktijk kon verbeteren. We huurden de grootste kawina-expert, adverteerden... en zagen de verwachte leerlingen niet opdagen.

Perfectie

Het streven naar perfectie dat ik zo vanzelfsprekend vond vanuit mijn westerse en Indiase achtergrond bleek jonge kawina-spelers een zorg te wezen. Ze hadden bijeenkomsten die muzikaal, creatief en onderhoudend waren; er was geen enkele behoefte aan formele muziekeducatie. Het was pijnlijk een cursus waarvoor geen belangstelling was te organiseren, maar achteraf ben ik blij dat de jonge Surinamers mij door hun wegblijven een lesje hebben geleerd.

Heel anders was de achtergrond van mijn vijfde ervaring. In 1992 ontmoette ik Andreas Gutzwiler, de eerste westerse shakuhachi-speler met een 'zwarte band'. Hij vertelde me hoe je in Japan leert deze fluit te bespelen. Zo herinner ik me zijn relaas: de leerling komt binnen in de kamer waar de leraar achter een tafel zit met daarop opengeslagen de notatie van het te spelen stuk. De leerling gaat aan de andere kant van de tafel zitten, op zijn knieën, en neemt zijn instrument op. De leraar begint te spelen en de leerling volgt, zo goed en zo kwaad als hij kan. Als het stuk is afgelopen, herhaalt dit proces zich. De docent legt niet uit wat de leerling fout heeft gedaan, want dat zou worden opgevat als een belediging van diens intelligentie; de leerling wordt geacht zijn eigen tekortkomingen te zien. Een docent die zich te veel bemoeit met de vooruitgang van zijn leerling wordt vergeleken met een boer die aan de jonge rijstplantjes trekt om ze sneller te laten groeien met vanzelfsprekend het tegenovergestelde effect: de wortels worden losgetrokken. Om die reden spelen oefeningen of het eindeloos herhalen van moeilijke passages geen belangrijke rol. Zelfs uitvoeringen zijn niet de kern van de praktijk; het hart van de traditie ligt in de overdracht.

Een zesde ervaring behelsde een bezoek aan CalArts (California Institute for the Arts) in Los Angeles in 1992. Deze ervaring sterkte mij in de overtuiging dat muziek uit andere culturen kan worden gerecontextualiseerd en onderwezen in de radicaal nieuwe context van een westers instituut. CalArts had al jaren een programma met Indiase muziek, gamelan en

Afrikaanse percussie. Dankzij de campusopzet (en niet die van een lesgebouw waar je een paar keer per week heen gaat) en de ruime financiering (door de Disney Corporation) is het onderwijs er zeer geschikt voor het leren van muziek door uitgebreide blootstelling aan muziek. Leerlingen worden in staat gesteld veel tijd met hun docenten door te brengen. Het niveau van de toewijding en de vaardigheden van de studenten waren als gevolg daarvan indrukwekkend.

Iedereen gelukkig

Een van de docenten uit Ghana, Alfred Ladzekpo, vertelde me een anekdote over zijn eerste ervaringen met onderwijs over culturele grenzen: "Ik was net uit Afrika gekomen, en ze vroegen me een groep studenten een traditioneel ritme aan te leren. Dus begon ik de verschillende patronen te laten zien en hoe ze zich tot elkaar verhielden. Ik vond dat het best goed ging. Maar toen begonnen de studenten vragen te stellen. Op een gegeven moment moest ik zelfs even snel naar mijn broer Kobla die meer ervaring heeft dan ik: 'Kobla, wat bedoelen de studenten toch. Ze vragen steeds waar de één is in dit ritme.' Dat concept bestaat helemaal niet in onze muziek: we zien een ritme als een geheel. Uiteindelijk besloten Kobla en ik dat de één op een bepaalde plaats was in het onderliggende belpatroon en toen was iedereen gelukkig."

Soms kunnen verschillen in perceptie bewust worden gebruikt als onderwijskundig instrument. Op een conferentie in Bazel ontmoette ik Eva Saether, die werkte aan de Musikhögskolan i Malmö, de muziekacademie van Malmö, in Zweden. Ze beschreef een *total immersion program* (onderdompelingsprogramma) dat de muziekacademie had ontwikkeld. Ze stuurden kleine groepjes studenten naar Gambia om te werken met traditionele musici (Mandinke, Wolof, en Fula) in een speciaal voor dit doel ontwikkelde campus. Eva Saether was lyrisch over de resultaten. Ik was gepast sceptisch, maar zocht en vond in 1993 de gelegenheid om het bejubelde project te bezoeken in Lamin, niet ver van de hoofdstad Banjul.

Aan den lijve

In een paar dagen zag ik hoe de westerse studenten eerst opgewonden raakten over hun tropische omgeving, maar dat daarna de frustratie toesloeg, omdat de musici niets uitlegden en alleen eindeloos voorspeelden. Ten slotte werden zij toch in zekere zin verlicht: de intensieve blootstelling aan nieuwe manieren van muziek maken en leren bracht eerst grote verwarring teweeg bij de studenten, maar tegen het einde merkten ze dat ze veel beter konden spelen. Ze hadden aan den lijve manieren van muziekoverdracht ondervonden waarvan ze het bestaan niet hadden vermoed.

Een soortgelijke scepsis als bij het Gambia-project voerde me later hetzelfde jaar naar Maleisië voor mijn achtste ervaring. Een van de docenten van de International School of Kuala Lumpur had een wat ongebruikelijke muzikale achtergrond. Jennifer Walden was de dochter van een jazzmusicus, speelde tijdens haar schooltijd in popgroepen en fanfares, had een opleiding klassiek gitaar, en begon toen muziekles te geven aan internationale scholen over de hele wereld. Zo kwam zij in aanraking met cumbia in Colombia, ud in Damascus, Chinese opera in Taiwan en met sitar, gamelan en kompang-drums in Maleisië. Al deze tradities werden organisch een onderdeel van haar muzieklessen.

Het spectaculairste voorbeeld dat ik me herinner is een les waarin Jennifer gordang sembilan onderwees, van oorsprong een trommeltraditie uit Sumatra, gespeeld op negen grote, staande trommels. Ze had geen negen grote, staande trommels. Dus verdeelde ze de kinderen over een grote Chinese trommel, een conga, een djembe, een darbuka, kompang-trommels, cumbia-drums en de tom-tom van het drumstel. Iedere rechtgeaarde etnomusicoloog zou een beroerte hebben gekregen bij het zien van deze pervertering van de authentieke setting. Maar terwijl Jennifer de verschillende partijen van het stuk onderwees, begon de muziek samen te komen in ritme, klankbeeld en het bewustzijn van de kinderen. De muziek kwam tot leven in wat ik een 'authentieke ervaring' zou willen noemen.

Bach

Een wat merkwaardig spiegelbeeld van de ervaring in Maleisië onderging ik aan de Universiteit van Cape Coast in Ghana. Terwijl het hoofd van de muzikafdeling mijn collega Trevor Wiggins en mijzelf onderhield in zijn kantoor, speelde om de hoek een student passages uit Bachs *Wohltemperierte Klavier* op een behoorlijk valse piano – een unieke, ironische muzikale ervaring als je de aard van het stuk in overweging neemt. Het hoofd verzekerde ons dat hij naast de serieuze lessen over de werken van Wagner en Bach ook ruimte liet aan Afrikaanse muziek. Een aantal schoonmakers waren Ewe, en af en toe kregen ze een middag vrij om muziek te maken met de studenten. Ik durfde niet eens te vragen of ze daarvoor als docenten betaald werden.

Later vonden we gelukkig een verfrissend andere benadering in Agoro, een buurthuis in een oude bioscoop in het centrum van Cape Coast. Daar waren kinderen en jongeren bezig met allerlei soorten muziek. Ik zag een groepje buiten met traditionele drums, in de studio repeteerde een highlife band, en op het toneel maakten drie jongeren een choreografie op een rapnummer. Het hele pand bruisde van muzikaal leven.

Dat is meer dan je kunt zeggen van de tiende ervaring die me heeft helpen vormen. Op een reis naar de noordkust van Bali in 1995 hoorde ik van een dorpsoudste dat er in een dorp

landinwaarts een grote plechtigheid voor de overledenen zou zijn. Na een lange tocht achterop een bromfiets bereikte ik de feestelijkheden. Alle dorpelingen zaten te kijken naar een wajangvoorstelling op het dorpsplein. Terwijl ik keek, hoorde ik gamelan aan de andere kant van het dorp. Ik volgde het geluid en zag een volledig Indonesisch orkest dat virtuoze stukken speelde. Na afloop hoorde ik geen applaus. Ik keek om me heen en zag dat het publiek enkel bestond uit urnen met de overblijfselen van overledenen die met deze ceremonie naar een volgend leven worden begeleid. Ik moest meteen denken aan het contrast met de Afrikaanse musici die ik ken; zij vinden dat zij goed spelen als de vrouwen spontaan beginnen te dansen. Waaraan meten deze Balinese musici hun succes af?

Sociale vernieuwing

De elfde ervaring was geïnspireerd door zogeheten community music activities. Tijdens een bijeenkomst in Liverpool van de werkgroep community music activities van ISME (International Society of Music Education) in juli 1996, nam gastheer David Price ons mee naar Morecambe, een van die Engelse badplaatsen die de indruk maken dat ze al eeuwen in verval zijn. Als onderdeel van een soort sociale vernieuwing had de gemeente Pete Moser ingehuurd om muzikale activiteit te stimuleren. Hij liet de resultaten zien van het project More Music in Morecambe; een rondleiding door achterafstraatjes leidde naar plekken die de bewoners tot poëtische teksten hadden geïnspireerd die vervolgens op muziek waren gezet. Moser liet zien hoe hij in het *Guinness Book of Records* was gekomen als de 'fastest one-man band' ter wereld: honderd meter in twintig seconden met honderd instrumenten op zijn lichaam. Hij had in Morecombe 's werelds enige one-man band festival op poten gezet. Verder organiseerde hij koren van allerlei pluimage en een sambaband die op saai zondagochtenden de boulevard opvrolijkte. Pete Moser toonde aan dat je met een creatieve benadering allerlei onverwachte doelgroepen kunt bereiken.

De twaalfde, meervoudige ervaring begon in een andere badplaats, op de Golden Mile in Durban, Zuid-Afrika. In mei 1997, ter voorbereiding van een ISME-wereldconferentie in Pretoria, kwamen zestig muziekeducatie-experts uit heel Afrika bijeen in Kwazulu Natal om over de toekomst van het muziekonderwijs te praten, met de nadruk op postapartheids-Zuid-Afrika en mogelijke samenwerking met de rest van het continent.

Verse kogelgaten

Als lid van de kleine Europese delegatie was ik sprakeloos bij het zien van de kracht, de vastberadenheid, de intelligentie, de creativiteit, het gevoel voor kwaliteit en de visie van onze Afrikaanse collega's. Voorbeelden van hun werk verhoogden mijn bewondering. Velen

spraken over indrukwekkende praktijken in moeilijke omstandigheden die het geklaag van veel westerse collega's over kleine ongemakken in een heel ander daglicht zetten: instrumentale lessen met twee instrumenten voor een hele groep, jazzensembles waar de jonge spelers met verse kogelgaten in hun T-shirts verschijnen. Deze ervaring maakte mij nederig, een gevoel dat nog versterkt werd door de soortgelijke verhalen van andere collega's die ik later ontmoette tijdens het Community Music Seminar in Durban en de aansluitende wereldconferentie in 1998.

Lessen verwoorden

De twaalf ervaringen die ik heb beschreven zijn zeer uiteenlopend. Het zijn niet allemaal voorbeelden van hoe het moet. Laat ik vanaf het begin duidelijk zijn: ik ben er niet op uit andere muziekculturen te idealiseren. Ik probeer het cumulatieve effect over te brengen van een gepassioneerde reis van zo'n vijftientig jaar door een grote verscheidenheid van praktijken, benaderingen en concepten. De reisbeschrijving is een illustratie van een proces van groeiend bewustzijn van – en stijgende verwarring over – diversiteit in benaderingen van het maken en leren van muziek. Ik weet geen betere manier om het doel van mijn studie, waarvan deze publicatie een bewerking is, duidelijk te maken: bestaande denkpatronen over muziek maken en muziek leren kritisch bekijken aan de hand van de cultureel diverse praktijk. Ik probeer de lessen te verwoorden die we van deze praktijk kunnen leren.

2 Een verkenning

Waarin de vele termen die worden gebruikt om wereldmuziek en culturele diversiteit te duiden onder de loep worden genomen en waarin begonnen wordt met een verkenning van visies uit de etnomusicologie en de muzikeducatie.

Aan het begin van de jaren dertig (in de vorige eeuw) reisden Martin en Osa Johnson, een echtpaar uit Kansas, naar Centraal-Afrika om het groot wild en de kleine pygmeeën te bestuderen. Het is niet duidelijk of deze expeditie grote nieuwe antropologische inzichten heeft opgeleverd, maar voor het nageslacht ligt een deel van de waarde van hun reis in de verfilming van hun inspanningen. Congorilla (Johnson, 1932) werd de eerste geluidsfilm over Afrika. Een van de hoogtepunten is een scène waarin de Johnsons besloten "to give the boys and girls some modern jazz." De koffergrammofoon wordt bovenop een traditionele trommel gezet en Osa, in volledige tropenuitrusting, laat de inboorlingen zien hoe ze volgens haar – en dat is nogal stijf – op jazzmuziek moeten dansen. Echtgenoot Martin merkt op dat hun primitieve vrienden soms uit de maat gaan, maar "de kleine wilden," stelt hij verheugd vast, "vinden het ritme snel weer terug." En zo gaat het nog een tijdje door.

Deze scène in *Congorilla* is waarschijnlijk een van de eerste geregistreerde voorbeelden van intercontinentale cultuureducatie (mogelijk met uitzondering van onderwijs in klassieke westerse muziek in Azië) en onbedoeld een ironisch beeld van 'pioniers' in cultureel diverse muzikeducatie, waarin Afro-Amerikaanse muziek wordt 'teruggebracht' naar donker Afrika, aangevuld met de houterige wijze waarop witte mensen daarop bewegen. Op deze manier anticipeert deze documentaire de vermeende oorsprong van muzikeducatie over culturele grenzen met een aantal decennia. Op basis van deze bron kunnen we de strijd van academici en praktijkmensen om in het gerede te komen met terminologie, vorm en inhoud van culturele diversiteit in het muziekonderwijs meer dan zeventig jaar terugvoeren.

Muzikale en buitenmuzikale factoren hebben de ontwikkeling beïnvloed van wat nu breed bekend staat als wereldmuziek en van de rol van wereldmuziek in muziekoverdracht. In de eerste plaats waren er de krachten die het algemeen denken over de positie van muziek en muziekonderwijs beïnvloedden in verschillende samenlevingen. Vooral in Europa en Amerika waren dat in de jaren negentig vertegenwoordigers van letterlijk honderden verschillende culturen. Zij hielden zich bezig met onderwijskundige filosofieën, ontwikkelingen in muzikeducatie, trends in etnomusicologie, een zich snel ontwikkelende platenindustrie, concert- en festivalpraktijken en overheidsbeleid.

Er is veel literatuur over culturele diversiteit vanuit het perspectief van de antropologie, de etnomusicologie en de muzikeducatie. In deze verwarrende verzameling publicaties heeft de gebruikte terminologie opvallend veel betekenissen. Multicultureel, intercultureel en trans-

cultureel worden gebruikt met verwijzingen naar etnische kunst, migrantenkunst of minderhedenkunst, naar wereldmuziek en naar het eigentijdse begrip culturele diversiteit, dikwijls zonder enige definitie van specifieke betekenissen en werkelijke of veronderstelde samenhang. In dit hoofdstuk verkennen we het gebruik van een aantal centrale termen en vooral de implicaties van de keuze voor specifieke termen.

Terminologie in detail

Er is veel gezegd en geschreven over de verdiensten en tekortkomingen van de term wereldmuziek. Woorden en uitdrukkingen voor muziek uit verschillende delen van de wereld tonen een fascinerende en veelzeggende verscheidenheid. Het Norton/Grove Handbook *Ethnomusicology – An Introduction* noemt het al decennialang gangbare begrip 'traditioneel'. Het onderscheidt verder "labels die nu zijn afgedaan als neerbuigend" de oldtimers: 'savage', 'primitive', 'exotic', 'Oriental', 'Far Eastern'; een aantal nieuwkomers: 'folk', 'niet-westers', 'non-literate', 'pre-literate'; en recentelijk 'wereld'.

Het is de moeite waard om de terminologie meer in detail te bekijken, niet alleen omwille van eenduidige definities, maar vooral omdat een nadere beschouwing een helderder inzicht kan verschaffen in de onderliggende houdingen tot de muzieksoorten waarnaar wordt verwezen. Ik groepeer hierna termen per onderliggende benadering of sentiment.

- Verwondering: exotische muziek

Dit heeft alle implicaties van de woordenboekbetekenis "met de aantrekkingskracht en de glamour van het vreemde", maar ook "barbaars, vreemd en onkies" (*OED Online*, geraadpleegd in september 2003; alle verwijzingen zijn naar deze editie; de vertalingen zijn van mij). De term 'oriëntaalse muziek' is een fraai voorbeeld: het verwijst naar de grootsheid van oosterse beschavingen, maar suggereert tegelijkertijd "dat de oostering irrationeel, verdorven en kinderlijk is, tegenover de rationele, deugdelijke, rijpe, normale Europeaan" (Said, 1978). 'Tropische muziek' roept soortgelijke associaties op.

- (Voor)oordeel: primitieve muziek

OED Online geeft weer verschillende, aanvullende betekenissen, van het neutrale "met de eigenschap of stijl van het vroege of oude", tot het vanuit eigentijds antropologisch perspectief veel dubieuzere "van een groep waarvan de cultuur door isolement op een eenvoudig niveau van sociale of economische organisatie is gebleven."

- Geografische positie van de spreker: niet-westerse muziek, niet-Europese muziek

De term 'internationale muziek' wordt ook gebruikt om te verwijzen naar muziek uit andere culturen. De etnomusicologen Wachsmann, Nettl en Meyers hebben allen naar hun discipline verwezen als "de studie van muziek anders dan de eigen" (Nettl, 1980), waardoor de kunstmatige scheiding tussen westerse en niet-westerse muziek en daar-

mee samenhangend de benaderingen om deze te bestuderen nog eens werden versterkt.

- Oorsprong van de muziek (in tijd of plaats), van algemene gebiedsaanduiding tot specifieke stijlschool
Oriëntaals (zie hiervoor), uit de wereld van de islam, Afrikaans, Ghanees, Ewe, of tabla uit de Delhi gharana. De termen 'vroegse muziek' en 'roots-muziek' kunnen ook in deze categorie worden geplaatst.
- Werkelijke of veronderstelde status: klassieke muziek, kunstmuziek, populaire muziek, volksmuziek
Vooral de term 'volksmuziek' is lang en veel gebruikt voor allerlei muziek uit niet-westerse culturen, om het even of de muziek werd gebruikt als kunstmuziek, religieuze muziek of muziek voor het gewone volk. 'Lichte muziek' wordt gebruikt, bijvoorbeeld in conservatoriumafdelingen en bij omroepen, om te verwijzen naar 'niet-serieuze' muziek zoals pop en jazz.
- Niet-muzikale kwalificaties van de muzikmakers: etnische muziek, migrantenmuziek, zwarte muziek
Dat lijkt logisch, maar we zien zelden een cd met werk van Bach gekwalificeerd als 'traditionele blanke etnische achttiende-eeuwse lutherse muziek uit Duitsland'. De validiteit van deze aanduidingen wordt ook ondergraven door het steeds losser worden van het verband tussen etnische achtergrond en muzikale voorkeur.
- Muziek als ontmoetingsplaats: cross-over, fusion, world beat
In feite kunnen veel soorten muziek in deze categorie worden geplaatst, maar meestal wordt ze gebruikt voor pop uit de Cariben, Latijns-Amerika of Afrika (bijvoorbeeld Fela Kuti) of als bewuste poging, sinds de jaren zestig tot heden, om muzikale grenzen te slechten (bijvoorbeeld Shakti met John McLaughlin en meer recent de Indiase rapper Apache Indian). Het idee van muziek als een universele taal kwam na de Eerste Wereldoorlog op. Teresa Volk citeert in *Music, Education and Multiculturalism* (1998) een aandoenlijk naïeve uitspraak van Frances Elliott Clark uit die tijd: "Wanneer iedereen samen zit in die grote bijeenkomst – Chinees, Hindoe, Japans, Keltisch, Duits, Tsjechisch, Italiaans, Hawaïaans, Scandinavisch en Pools – en ze allemaal de nationale liederen van ieder land zingen, en luisteren als één geest en hart naar de grootste muziek van de wereld die we allen gemeen en lief hebben, dan zal echte goodwill worden gevoeld en gerealiseerd door iedereen."
Het Duitse begrip Weltmusik moet ook in deze context worden gezien. Karl Heinz Stockhausen (1979) spreekt over "het mengen en de integratie van alle muzikale culturen van de wereld." Ernst Joachim Berendt (1983, 1985) doet daar nog een schepje bovenop en benadrukt vooral de spirituele kant vanuit een new-age-perspectief.

Muziek uit de hele wereld

Uit deze verwarring werd de term 'wereldmuziek' geboren. Waarschijnlijk dook het woord voor het eerst op in de jaren zestig om de inhoud aan te duiden van een praktijkcursus in muziek uit andere culturen aan Wesleyan University in de Verenigde Staten (Brown, 1995). De term wereldmuziek veroverde de wereld echter pas twee decennia later, toen een aantal kleine, onafhankelijke platenlabels de 'world music campaign' in het leven riep om hun producten te onderscheiden van de 'internationale' muziek van Nana Mouskouri en George Zamphir, en de 'etnische' muziek, die in de eerste plaats als voer voor etnomusicologen werd gezien. Die campagne was nogal succesvol en tegenwoordig wordt wereldmuziek in allerlei publicaties, van roddelpers tot encyclopedie (Garland, 2002), gebruikt als algemene indicatie om muziek uit de hele wereld aan te duiden.

In dat algemene gebruik ligt ook de grootste zwakte van de term. In de breedste definitie onderscheidt wereldmuziek zich niet meer echt van muziek. In de praktijk blijkt dat de dynamiek van muziek die zich verplaatst van cultuur tot cultuur centraal staat: fysiek of in opnamen, of vanuit het perspectief van de luisteraar. Zo is Senegalese kora wereldmuziek in de FNAC in Parijs, terwijl Franse chansons onder wereldmuziek te vinden zijn in platenzaken in Pretoria. Daarom hanteer ik hier de volgende definitie: wereldmuziek is het verschijnsel dat muzikale genres, stijlen, repertoires en instrumenten een voedingsbodem vinden buiten hun cultuur van oorsprong (Schippers, 1997).

Deze dynamiek speelt vanzelfsprekend ook een belangrijke rol in de overdracht van muzieksoorten buiten hun oorspronkelijke context. En dat roept vervolgens uitdagingen op in relatie tot de vertrouwdheid van de leerling met het muzikale geluid, het begrijpen van de onderliggende waarden en normen en de openheid en mogelijkheden om muziek te leren op een andere manier. Op deze zaken kom ik uitgebreid terug in hoofdstuk 4. Eerst is het zaak positie en benaderingen van wereldmuziek in eigentijdse samenlevingen onder de loep te nemen.

Culturele diversiteit

Historisch gezien lijkt 'multicultureel' de meest gebruikte term om te verwijzen naar een samenleving met vertegenwoordigers van meer dan één cultuur, maar tegenwoordig wordt 'culturele diversiteit' het meest gebruikt. Deze verschuivingen in terminologie rieken naar politieke correctheid, desondanks probeer ik ze – net als wereldmuziek – inhoud en reliëf te geven. In deze publicatie wordt culturele diversiteit consequent gebruikt als neutrale verwijzing naar welke situatie dan ook, waarin meer dan één cultuur vertegenwoordigd is, zonder vooronderstellingen over hoe hiermee wordt omgegaan. De mate of intensiteit van culturele diversiteit wordt bepaald door de culturele verschillen tussen de verschillende actoren, ver-

menigvuldigd met het aantal actoren van verschillende achtergronden. Deze formule, waarvoor we waarschijnlijk nooit harde indicatoren zullen vinden, definieert de complexiteit van de uitdaging waarvoor de muziekeducator zich gesteld ziet, in combinatie met de gekozen benadering van omgaan met culturele diversiteit.

Hoewel de terminologie fors kan verschillen in uiteenlopende disciplines, kunnen we in grote lijnen vier benaderingen tot culturele diversiteit onderscheiden: monocultureel, multicultureel, intercultureel, en transcultureel. Ik werk deze onderverdeling, afgeleid van een systeem dat gebruikt wordt in Nederlandse pabo's (Melchers, 1996), hieronder verder uit, omdat zij een raamwerk biedt dat benaderingen tot culturele diversiteit illustreert en goed vertaalt naar muziekeducatie (zie ook Schippers 1997, 1999a).

In relatie tot de samenleving	In relatie tot muziekeducatie
<p>1 Monocultureel</p> <p>Minderheden passen zich aan aan de dominante (bijvoorbeeld westerse) cultuur. Voorbeeld: het Franse overheidsbeleid voor migranten.</p>	<p>1 Monocultureel</p> <p>Iedereen leert kunst vanuit repertoire, theorie en methode van de dominante cultuur. Bijna overal ter wereld is dat nog steeds de praktijk van veel kunstonderwijs, met Europese 'Hochkultur' als enige referentie.</p>
<p>2 Multicultureel</p> <p>Verskillende culturen bestaan in hetzelfde land, maar vertegenwoordigers van deze culturen leven gescheiden van elkaar. Voorbeeld: de scheiding tussen zwarte en witte gemeenschappen in de Verenigde Staten.</p>	<p>2 Multicultureel</p> <p>Verskillende (sub)culturen leren de kunst die bij hun specifieke achtergrond hoort. In Nederland dé benadering van de jaren tachtig: Turken moeten saz leren.</p>
<p>3 Intercultureel</p> <p>Er is vrijblijvend contact tussen verschillende culturen via bijvoorbeeld school of werk. Deze situatie komt in Nederland steeds meer voor.</p>	<p>3 Intercultureel</p> <p>Leerlingen worden op vrijblijvende basis blootgesteld aan verschillende culturen (kan afzonderlijk, maar ook door middel van fusiemuziek). Is in Europa en Amerika in opkomst, vooral in het reguliere onderwijs, maar nog onderontwikkeld.</p>
<p>4 Transcultureel</p> <p>Vergaande integratie: verschillende culturen accepteren elkaars waarden en nemen die zelfs over. Klinkt utopisch, maar geeft interessante denkrichting aan</p>	<p>4 Transcultureel</p> <p>Kennismaking met kunst door middel van voorbeelden, uitgangspunten en methodische benaderingen die worden ontleend aan een grote verscheidenheid van culturen. Is veel beter te realiseren dan een transculturele samenleving. Deze benadering biedt vooral in het begintraject voor kinderen, in het reguliere onderwijs en de muzikschool, interessante kansen</p>

Zo biedt een serie nogal onaantrekkelijke termen een houvast (en ook een genadeloze spiegel) voor het bekijken van beelden en gerealiseerd beleid in bijvoorbeeld instellingen voor

muziekonderwijs. De eerste indruk is dat volgens deze beschrijvingen de praktijk vaak overwegend monocultureel is gebleven, terwijl veel muziekscholen en conservatoria zichzelf de afgelopen twintig jaar als multicultureel of intercultureel hebben geafficheerd. En dat geldt niet alleen voor de daadwerkelijke soorten muziek die worden onderwezen, maar ook voor de onderliggende benaderingen van muziekonderwijs.

Hoewel het idee dat westerse klassieke muziek boven alle andere muziekvormen staat officieel is verlaten, lijkt de dominantie ervan in formeel muziekonderwijs nauwelijks aangetast. De vraag of westerse klassieke muziek moet gelden als eerste referentiepunt wordt zelden gesteld. Natuurlijk is de westerse klassieke canon een van de grote muziektradities van de wereld, maar het is niet onmiddellijk het meest in het oor springende kenmerk van de klankwereld die ons omringt aan het begin van de eenentwintigste eeuw. Pas in de laatste decennia zien we dat jazz, pop en nu ook wereldmuziek een plaats van enige betekenis beginnen te krijgen in de muziekeducatie.

Hoe ons oordeel ook is over deze situaties, de termen monocultureel, multicultureel, intercultureel en transcultureel kunnen worden gebruikt om posities aan te geven op een continuüm dat steeds groeiende ruimte laat voor andere culturen (figuur 1).

Figuur 1

Continuüm benaderingen van culturele diversiteit



Het is van belang om op te merken dat er in principe geen waardeoordelen verbonden zijn aan deze termen. Het continuüm impliceert ook niet noodzakelijk een evolutionair model, hoewel veel samenlevingen zijn veranderd van monocultureel naar multi-, inter- of transcultureel: van een enkel referentiekader naar pluralisme, naar losse contacten of zelfs naar mengen in de diepte.

Posities op het continuüm kunnen ook in verband worden gebracht met de wereldmuziekterminologie eerder in dit hoofdstuk, en de impliciete benadering die we daarin kunnen lezen. Op die manier kunnen we primitieve muziek als een opvatting met een monocultureel perspectief zien (enkel referentiekader, ook in relatie tot anderen); etnisch, exotisch, oriëntaals en niet-westers vertegenwoordigen multiculturele perspectieven (muzieksoorten bestaan als losse entiteiten); cross-over en fusion (en misschien migrantenmuziek) vertegenwoordigen een intercultureel perspectief (ontmoeting tussen culturen); het concept Weltmusik is een voorbeeld van een transculturele benadering (het mengen op diep niveau).

Muziek in het onderwijs

Zoals de bibliografie laat zien, concentreert veel van de literatuur over culturele diversiteit in muziekeducatie zich op wereldmuziek *in* het onderwijs, dat wil zeggen in de praktijk van culturele diversiteit in het basis- en voortgezet onderwijs. Het onderwerp staat al meer dan tien jaar hoog op de agenda van internationale conferenties over muziekonderwijs, hetgeen een keur van artikelen over theorie (en soms praktijk) heeft opgeleverd. Er zijn drie auteurs die het denken over culturele diversiteit in het muziekonderwijs overheersen: Keith Swanwick, Bennett Reimer en David Elliott.

In 1988 pleitte Keith Swanwick met *Music, Mind and Education* als een van de eersten voor een onbevreesde benadering van muziek uit andere culturen, een benadering waarin muzikale klank en structuur centraal stonden, eerder dan culturele context. Bennett Reimer, wiens invloedrijke *Philosophy of Music Education* in drie decennia drie maal herzien is, blijft tot in de editie van 2002 voorzichtiger door zijn eigen (westerse) cultuur als referentiepunt te houden: "Zijn we niet hopeloos idealistisch als we denken dat we op afroep multicultureel kunnen zijn [door muziek uit andere culturen] te behandelen als een getemde, vertrouwde variatie van wat we al kennen." Het toonaangevende *Music Matters* (1995) van David Elliott, dat de praxis van het muziek maken (en dus niet esthetiek, theorie of technische vaardigheden) als het uitgangspunt van muziekonderwijs ziet, is veel meer uitgesproken in benadering: "Als MUZIEK in een verscheidenheid aan culturen bestaat, dan is MUZIEK per definitie multicultureel. En als MUZIEK per definitie multicultureel is, dan hoort muziekeducatie in essentie multicultureel te zijn." Elliott pleit daarbij voor een benadering waarin westerse esthetiek vervangen wordt door concepten uit de culturen zelf. Daarmee denkt hij verder dan Reimer, maar biedt hij nog geen oplossingen voor de complexe culturele dynamiek die ten grondslag ligt aan de muzikale realiteit in eigentijdse, cultureel diverse samenlevingen. De theorie begint erop te lijken, maar de verbindingen naar de praktijk zijn dikwijls nog zwak.

Desondanks zijn invloedrijke auteurs zoals Teresa Volk (1998) optimistisch over de ontwikkelingen in de afgelopen decennia: "Rond 1990 zag muziekeducatie westerse kunstmuziek als slechts één van de vele, even waardevolle muzieksoorten in de wereld. Misschien was de meest invloedrijke factor in het teweegbrengen van deze perspectiefverandering het contact tussen muziekeducatie en etnomusicologie. Muziekeducatie promoot nu muziekonderwijs vanuit een multicultureel perspectief, waar alle muziek in een curriculum past dat gebaseerd is op het onderwijzen van begrip en waarderen van muziek." Anderen zien een weelde aan goede bedoelingen, maar zijn minder onder de indruk van de praktijk. Sprekend over de Verenigde Staten zegt Patricia Campbell (1994): "In dit land van ongeëvenaarde culturele diversiteit is de tijd voor retoriek en toeval voorbij. Als muziekeducatie wil overleven en

bloeien in het klimaat van de 21^e eeuw, dan vereist dat de volledige inzet van musici en leraren.”

Etnomusicologie

In toenemende mate wordt het potentieel van de samenwerking tussen muziekeducatie en etnomusicologie benadrukt. Etnomusicologie houdt zich al zo'n twee eeuwen bezig met de studie van wat we nu wereldmuziek noemen. Geleidelijk aan verlegde het accent zich van beschrijvingen van het product (instrumenten, toonduur en -hoogten, structuur) naar het proces (context, traditie en verandering). De antropologische en sociologische benadering was aanvankelijk redelijk statisch, met vooral aandacht voor individuele tradities in hun oorspronkelijke omgeving, maar heeft in de laatste vijftien jaar geleid tot fascinerende studies over aspecten van globalisering. Bovendien groeit in etnomusicologische kringen het besef van het belang van muziekoverdracht om muziek te begrijpen. John Blacking formuleerde dertig jaar geleden al in *How Musical is Man?* de visie dat "etnomusicologie de mogelijkheid heeft om een revolutie teweeg te brengen in de wereld van muziek en muziekeducatie." In *The Study of Ethnomusicology* (1983) schrijft de trendgevoelige Bruno Nettl dat "een muzieksysteem met de bijbehorende stijl, karakteristieken en structuur nauw verwant is met de specifieke manier waarop het onderwezen wordt."

Globalisation meets education

Hoewel een aantal etnomusicologische studies ingaat op het aanleren van specifieke tradities in de cultuur van oorsprong, is het leren van specifieke muzieksoorten buiten de oorspronkelijke context – globalisation meets education – nog zeer onderbelicht. Met een beperkte literatuur en praktijk als referentiekader blijven veel vragen onbeantwoord. Ideeën over methoden van leren uit andere culturen staan nog in de kinderschoenen. In een overzicht in het *New Handbook for Research on Music Teaching and Learning* (2002), zegt Barbara Lundquist: "We weten te weinig over bimusikaliteit, over bimusikale leraren, over soorten en mate van bimusikaliteit, en de implicaties van cross-culturele competenties voor het muziekleven. Het beeld dat naar voren komt is dat de kloof tussen vage theorie en concrete praktijk groot is." Dat geldt voor veel aspecten van wereldmuziekonderwijs.

Organisatie van het onderwijs

Discrepanties tussen de organisatie van het onderwijs en de geest van de tijd worden verduidelijkt/onderstreept door culturele diversiteit in het onderwijs. De invloedrijke Amerikaanse onderwijskundige James Banks ziet het in *An introduction to Multicultural Education* (2002) zo: "Multicultureel onderwijs is postmodern in zijn aannames over kennis en de con-

structie van kennis. Het vormt een uitdaging voor positivistische aannames die terugvoeren tot de Verlichting over de verhouding tussen menselijke waarden, kennis, en handelen. Positivisten, die de erfgenamen zijn van de Verlichting, geloven dat het mogelijk is om kennis te structureren die objectief is en boven menselijke waarden en belangen staat. Multiculturele theoretici houden vol dat kennis bepaald wordt door positie, dat het samenhangt met de waarden en ervaring van de kenner.”

Banks' redenering is cruciaal voor de discussie in deze publicatie. Ik hoop duidelijk te kunnen maken dat een van de grootste hindernissen voor succesvolle muziekoverdracht in de eenentwintigste eeuw niet zozeer een actief verwerpen van andere vormen van muziek of hun intrinsieke waarde is. Een enorm obstakel is de hoogte van de bestaande drempel, opgeworpen door de structuur en organisatie van muziekonderwijs.

We kunnen stellen (en ik hoop dat uitgebreid te beargumenteren in hoofdstuk 5) dat geïnstitutionaliseerd onderwijs een weerspiegeling is van de onderwijskundige visies van de tijd waarin het geconcipeerd werd. Een groot deel van ons geïnstitutionaliseerd onderwijs nam zijn huidige vorm aan in de negentiende eeuw. Als gevolg daarvan is het goed mogelijk dat inmiddels verworpen onderwijskundige ideeën over absolute waarheid en maakbare samenlevingen door een one-size-fits-all-onderwijssysteem, de weg blokkeren voor de post-moderne, pluralistische muzikale werkelijkheden die bij instellingen voor muziekeducatie aan de bel trekken. Deze ideeën zijn inmiddels behoorlijk ingeburgerd in het denken over onderwijs in den brede, waarbij vooral het idee dat leerlingen kennis construeren in plaats van domweg overnemen van belang is voor het onderwerp van deze publicatie (cf. Valcke, 2000). Daar komen we op terug in hoofdstuk 4.

Sociologie van muziekeducatie

Er wordt nog amper naar het leren en onderwijzen van muziek gekeken door de bril van de sociologie van muziekeducatie, die aandacht schenkt aan “zowel de structuur van onderwijsomgevingen als de processen die een rol spelen in het onderwijs” (Paul & Ballantine, 2002). De sociologie van de muziekeducatie is een relatief nieuw veld dat zich heeft ontwikkeld sinds de jaren vijftig. Zij komt voort uit de onderwijssociologie, die tot het begin van de vorige eeuw kan worden teruggevoerd (ibid.). Het belang van deze discipline voor het bestuderen van muziek buiten de oorspronkelijke context is dat zij nadrukkelijk aandacht heeft voor aspecten van muziek die buiten de directe klankproductie vallen, zoals de structuren en processen in groepen en organisaties, de rol van de media, de impact van populaire cultuur, keuzen van culturen om specifieke aspecten over te dragen, veranderingen in onderwijssystemen, en ideeën over succesvol leren in verschillende landen. Deze aspecten zijn

van evident belang als we naar culturele diversiteit kijken.

De sociologie van de muziekeducatie biedt een aantal interessante theoretische perspectieven, zoals de visie dat "structuur en interactie elkaar weerspiegelen en in samenhang moeten worden gezien om onderwijssystemen te begrijpen." Dit kan volgens Paul en Ballantine leiden tot een situatie waarin "studenten uit de lagere klassen benadeeld worden in de schoolomgeving omdat scholen in essentie middle class-organisaties zijn." Deze ideeën bieden ons een instrument om te kijken naar mogelijke mismatches tussen keuzen in muziekoverdracht en hun context. Op het gebied van onderwijskundige theorie zijn de concepten constructivisme en sociaal-constructivisme relevant. Volgens Paul en Ballantine ziet het constructivisme "het creëren van betekenis als een individueel proces. Leren wordt gefaciliteerd door de leraar door het scheppen van 'cognitieve dissonantie' waardoor de lerende de kans krijgt zijn eigen cognitieve kaarten aan te passen." Sociaal-constructivisme gaat volgens hen nog een stap verder en "focust het scheppen van betekenis op sociale interactie," hetgeen een forse uitdaging inhoudt voor ideeën over absolute waarheden die systematisch kunnen worden overgedragen door voorgestructureerd onderwijs.

Als we de mogelijke beweegredenen voor het onderwijzen van wereldmuziek op een rijtje zetten – en dat voert weer terug naar de discussies over wereldmuziek en culturele diversiteit – dan wordt het belang van een sociologische benadering duidelijk: begrip voor andere culturen, tolerantie, omgaan met etnische diversiteit, minderheden kansen geven. Elk van deze benaderingen heeft implicaties voor de keuze van materiaal en methoden, hoewel de kern van de discussie hier muziekoverdracht om de muziek blijft.

Synergie

We hebben gezien dat zowel muziekeducatie als etnomusicologie zich bezighouden met onderwerpen die van belang zijn voor het begrijpen van muziek leren in cultureel diverse omgevingen. Etnomusicologie draagt bij aan de discussie door studies naar muziekpraktijken in de oorspronkelijke omgeving, en meer recentelijk naar de dynamiek van muziek in de moderne wereld. Intussen wordt muziekeducatie zich bewust van het spanningsveld tussen de modernistische, positivistische ideeën die de basis vormen van de structuur en organisatie van het onderwijs en hedendaagse, postmoderne, constructivistische inzichten. Muziekeducatie heeft in ieder geval in theorie het idee van culturele diversiteit omarmd. In de praktijk beperkt zich dit nog vaak tot nadruk op specifieke tradities en niet op de dynamiek van muziek in de wereldarena. De synergie tussen muziekeducatie en etnomusicologie is nog amper voorbij het stadium van een mooie belofte, maar belooft inderdaad veel. Dit potentieel ligt ook aan de basis van de discussies in de drie volgende hoofdstukken.

3 Een deconstructie

Waarin aangetoond wordt dat begrippen als traditie, authenticiteit en context, die dikwijls worden gezien als de hoekstenen van de discussie over culturele diversiteit, in feite veel dynamischer begrippen zijn dan vaak wordt verondersteld.

Het begrijpen van culturele diversiteit in muziekoverdracht gaat verder dan het definiëren van wereldmuziek en van benaderingen van culturele diversiteit. Concepten die aan de basis liggen van wereldmuziekonderwijs – en muziekonderwijs in het algemeen – moeten ook onder de loep worden genomen. Prominent in deze concepten zijn de begrippen *traditie*, *authenticiteit* en *context*. Dit drietal komt frequent voor in de discussies over de uitvoerings- en onderwijspraktijk, maar wordt zelden duidelijk gedefinieerd. In dit hoofdstuk kijken we naar traditie, authenticiteit en context vanuit het perspectief van de gevestigde westerse muziekpraktijk, die invloedrijk is geweest in het bepalen van algemene denkrichtingen. Ik zet benaderingen naast ideeën die voortkomen uit praktijken van pop, rock en wereldmuziek. Dat levert een discussie op waarin geconstrueerde tradities, strategische inauthenticiteit en recontextualisatie aan de orde komen.

Traditie

De *Oxford English Dictionary* definieert traditie als “het overbrengen, vooral mondeling, van informatie of instructie” – en iets specifieker – als “het van generatie op generatie overdragen op mondelinge wijze of door een praktijk zonder schrijven.” (*OED Online*, 2003). Het concept traditie wordt beperkt tot mondelinge overdracht en als redelijk statisch gepresenteerd. In *Woordenboek Filosofie* (1992) beschouwt Harry Willemsen traditie als “alles dat door de mens gemaakt is, en – van de ene generatie op de andere – is overgedragen van het verleden naar het heden, ongeacht of het positief ontvangen wordt of niet. Dientengevolge is traditie in essentie een dynamische realiteit.” Willemsen geeft ook een 'trivialere' inhoud van het begrip: “als het verwijst naar het stagneren van moraal, gebruiken of gewoonten, die mensen aanwenden als ze vooruitgang weigeren te accepteren.” Hij noemt deze betekenis 'inauthentiek'.

Om deze twee benaderingen – de statische en de dynamische – te onderscheiden spreekt de socioloog Hobsbawm in *The Invention of Tradition* (1983) over *gebruik* en *traditie*. Hij betoogt dat gebruik “de dubbele functie van motor en drijf wiel heeft in traditionele samenlevingen”; het laat tot op zekere hoogte vernieuwing toe, hoewel beperkt omdat het “verenigbaar of zelfs identiek moet zijn aan precedenten” om de gewenste verandering de “zegen van het precedent” te geven. Over traditie zegt Hobsbawm daarentegen dat daarvan “doel en eigenschap onveranderlijkheid is,” hetgeen het verbindt met de 'inauthentieke' betekenis van Willemsen en zodoende een ondubbelzinnige statische interpretatie van het concept belichaamt.

Deze interpretatie wordt voor westerse klassieke muziek onderschreven door Nicholas Cook in *Music – a very short introduction* (1998). Hij ziet de bijbehorende canon als een groot obstakel om vanuit een breder perspectief naar muziek te kijken. Hij betoogt dat sinds de tijd van Beethoven, het “muzikale museum” bestaat, dat “het conceptuele kader leverde waarbinnen muziek zijn plaats in het culturele erfgoed innam.”

Canon

In de zin van een standaard of model onderscheidt deze westerse traditie zich niet veel van bijvoorbeeld de Indiase klassieke traditie, die niet is opgeschreven, maar desondanks bestaat uit een strikt en complex geheel van regels die gedetailleerd richting geven aan scheppen, herstructureren en reproduceren van melodische en ritmische patronen. Een raga is in feite een abstracte Gestalt of een idee in de platonische zin, dat elke keer als men het speelt, omgezet wordt in klinkend geluid. In India is genoteerde muziek van verwaarloosbare betekenis. Terwijl niemand er nog in geslaagd is om de exacte regels voor een raga in kaart te brengen, zijn de meeste gevestigde musici het er over eens wat acceptabel is in iedere raga (Bor, 1999). En hoewel er alom gerespecteerde opnamen van specifieke raga's door beroemde artiesten bestaan, worden deze niet gezien als een canon. Zo wordt de klassieke traditie van India in heel andere termen gezien dan westerse klassieke muziek. De traditie van Indiase klassieke muziek als een *geheel van regels* die de muzikale praktijk stuurt, is solide gebleken en heeft wel een en ander gemeen met westerse klassieke muziek. Robert Morgan schrijft in 'Rethinking Musical Culture' (1992) over “een essentie, gedicteerd door een transcendente kracht en behouden door een net zo transcendente traditie.” Maar hij vervolgt: “Binnen de dynamische context van westerse culturele geschiedenis, moest dit behoud worden gekwalificeerd door enige ruimte voor verandering, soms zelfs behoorlijk vergaand. Maar deze veranderingen werden meestal verdedigd als oppervlakkige aanpassingen, terwijl de essentiële principes bleven bestaan, of als noodzakelijke correcties van eerdere dwalingen die muziek van haar ware koers hadden afgedreven, en haar ware natuur geweld aan hadden gedaan.” Tot het begin van de twintigste eeuw was het volgens Morgan mogelijk om te volharden in dit canonische “geloof in een gemeenschappelijke muzikale taal, die voortleeft onder een rijkdom aan oppervlakkige, tijdgebonden, stilistische transformaties.”

De daarop volgende deconstructie van de westerse canon opende volgens Morgan het pad voor tradities die eerder gebaseerd zijn op de *uitvoeringspraktijk* dan op tekst. Daaronder bevonden zich veel orale tradities. Aan veel daarvan ligt een expliciete of impliciete theorie ten grondslag, maar de exacte organisatie van het klankmateriaal is niet van tevoren vastgesteld, zoals bijvoorbeeld in jazz. Zo wordt iedere afzonderlijke uitvoering het moment van

de waarheid: alleen dan wordt de vertaling van traditionele concepten of nieuwe ideeën geaccepteerd of verworpen door luisteraars, op basis van criteria die kunnen variëren van esthetische vervoering, inspiratie tot dansen, het oproepen van de geesten van de voorvaderen of domweg het passen binnen de traditie.

Muziek in cultuur

Dat leidt tot een discussie over interpretaties van traditie voorbij een canon, standaard of uitvoeringspraktijk. Terwijl de dominante interpretatie van traditie in relatie tot westerse muziek dat van de canon is (en de bijbehorende, gestileerde concertpraktijk), is waarschijnlijk *muziek in cultuur* het favoriete concept in westers denken over muziek uit andere culturen. Tot op heden kunnen we de invloed voelen van de woorden van Merriam in zijn *Anthropology of Music* (1964): "Er is weinig te zeggen voor het behandelen [van muziek] alsof het los staat van sociale en culturele overwegingen, want muziek wordt onvermijdelijk gemaakt door mensen voor andere mensen binnen een sociale en culturele context." Er is veel te zeggen voor Merriams visie; muziek maken is immers vaak onderdeel van een groter geheel, of het nu een besnijdenis in Guinee is of een huwelijk in een kerk in Voorschoten. Maar deze visie kan ook leiden tot het behandelen van muziek als een statisch fenomeen met de bijbehorende dubieuze onderwijskundige implicaties, zoals we later bij de behandeling van het begrip context zullen zien.

In feite leidt het idee van traditie als een *mechanisme* – de laatste van vijf benaderingen die we in dit hoofdstuk zullen bespreken – tot een van de cruciale gebieden van verwarring, vooral in relatie tot culturen waarmee we niet vertrouwd zijn. Terwijl het westen traditie vaak in de eerste plaats als een statisch fenomeen heeft gezien, in de zin van de 'inauthentieke' betekenis van Hobsbawm en Willemsen, en overgedragen met weinig variatie, zien we in veel niet-westerse culturen juist tradities die constant veranderen met de behoeften van de tijd, op een organische manier, of in een bewuste poging om een veranderend publiek te behouden. Het mechanisme dat hieraan ten grondslag ligt – dat kan bestaan uit systemen van overdracht, peer pressure en aanpassingen aan sociale, culturele en technische veranderingen – leidt tot het bestaan van 'levende tradities'. Verandering binnen zekere grenzen is niet alleen toegestaan binnen deze tradities, maar vormt in feite de essentie ervan. Ironischerwijze beroepen sommige van deze en andere tradities zich dikwijls op wortels in het verleden. Het bestaan van deze wortels is niet hard te maken. Hobsbawm spreekt van 'invented traditions', wellicht het beste te vertalen als 'geconstrueerde tradities'. Hij definieert deze als "een geheel van praktijken, doorgaans gestuurd door openlijk of impliciet geaccepteerde regels en van een rituele of symbolische natuur, die ernaar streven om

bepaalde waarden en normen door herhaling in te bedden, waardoor automatisch een band met het verleden wordt geïmpliceerd." Dit verklaart de vaak schromelijk overdreven oudheid van muziekstukken, uitvoeringspraktijken, instrumenten en muzikale verwantschappen die we vooral in orale tradities tegenkomen (Vansina, 1985), maar ook de traditie dat de muziek van Bach en Mozart als authentiek wordt ervaren wanneer deze wordt gespeeld in settings en kostuums die pas in de negentiende eeuw in zwang raakten!

Zo kunnen we vijf benaderingen van traditie onderscheiden, met variërende mate van dynamiek: als een canon of afgebakende verzameling van specifieke werken; als een standaard met een expliciet en impliciet geheel van regels; als een uitvoeringspraktijk; als muziek in cultuur en als een mechanisme om muziek over te dragen van generatie op generatie.

Vertaling naar muzikeducatie

Voor een vertaling naar muzikeducatie is de voorgestane verhouding tot het verleden van groot belang, omdat zij de dynamiek van de muziekoverdracht dicteert. Een overwegend statische benadering past bij werk dat al lang bestaat, in een gesloten systeem, zonder noemenswaardige veranderingen. Dat is vaak het geval bij muziek die geldt als onderscheidend kenmerk voor een gevestigde klasse, sociaal of religieus. Hier zien we soms ook minder nadruk op artistieke kwaliteit dan op de rol in de samenleving (zoals in veel rituele muziek). De dynamische benadering is doorgaans verbonden aan muzikale stijlen die hun ontstaan ontleen aan een continu proces van verandering en vernieuwing. Vaak is deze muziek relatief jong of constant blootgesteld aan nieuwe invloeden.

Overdracht is een van de cruciale overlevingsmechanismen van een muziektraditie, vooral in het geval van orale tradities. Maar in zowel genoteerde als in orale tradities wordt tijdens het overdrachtsproces een complex van benaderingen van muziek doorgegeven. In tradities die niet schriftelijk zijn vastgelegd, zien we dat leraren vaak een conservatieve benadering tonen. Bijna zonder uitzondering prijzen zij het verleden en verwijten ze jonge musici een gebrek aan traditionele kennis en inzicht. Als dat waar was, dan zouden tradities alleen maar slechter worden. Maar in feite vormt deze houding een belangrijke factor in het belang van het voortbestaan van de traditie. Om te snelle verandering te voorkomen met als mogelijk gevolg dat het kind met het badwater wordt weggegooid, is een conservatief mechanisme ingebouwd.

Als we naar muziekonderwijs in de klas kijken, dan zien we in grote lijnen twee benaderingen van traditie in wereldmuziekonderwijs. De meest gangbare is nog steeds het presenteren van vormen van wereldmuziek als statische tradities. Dat gaat terug tot negentiende- en twintigste-eeuwse opvattingen dat de westerse wereld modern en dynamisch is en dat

alle andere culturen stil zijn blijven staan in verschillende stadia van ontwikkeling, van de 'primitieve' culturen van Afrika en Oceanië tot de 'Hochkulturen' van Azië en de wereld van de islam. Materiaal en benaderingen die de dynamiek van muziek over de hele wereld benadrukken, zijn minder eenduidig, vereisen complexere inzichten en methodologieën en zijn daardoor zeldzaam.

Maar wanneer we naar specifieke tradities kijken, dan blijkt dat de meeste muzieksoorten niet voldoen aan de karakteristieken van een statische traditie. In feite blijkt dat de meeste noch in het ene noch in het andere extreem passen. Een continuüm, waarop iedere traditie – beredeneerd vanuit de unieke praktijk – kan worden geplaatst, is wellicht de beste manier om deze glijdende schaal tot zijn recht te laten komen (figuur 2).

Authenticiteit

Figuur 2
Benaderingen van traditie als een continuüm



Authenticiteit is een concept dat vooral veel wordt gebezigd in de discussies over de westerse 'oude muziekpraktijk' en in de context van culturele diversiteit. De *Oxford English Dictionary* geeft een aantal relevante betekenissen van authenticiteit: "met recht op acceptatie of geloofwaardigheid door in overeenstemming met de feiten te zijn, of een feit naar voren brengend; betrouwbaar, met een gevestigde reputatie." Dat lijkt de belangrijkste betekenis te zijn. Een andere betekenis is 'echt' in tegenstelling tot ingebeeld of voorgewend. Een laatste relevante betekenis, met name in relatie tot geschreven muziek, is: "werkelijk voortgekomen uit de toegeschreven bron of schrijver, van onbetwiste oorsprong, echt (in tegenstelling tot vervalst, afgedwongen, of apocrief)." (*OED Online*, 2003)

Mautners A Dictionary of Philosophy (1995) definieert authenticiteit als "de eigenschap van echt zijn, waar tegenover zichzelf", en volgt het gebruik van de term vanaf Socrates, die naar de "authenticiteit van het zelf" als de echtheid van gedachten en handelen verwees, gaat door naar Augustinus, die de spirituele natuur van het ware zelf benadrukte in tegenstelling tot de inauthenticke behoeften van verlangen en het lichaam, dan naar Rousseau, die het werkelijke, authentieke, natuurlijke zelf tegenover de door de samenleving opgelegde corruptie stelde, en eindigt bij Kierkegaard, die beweerde dat het authentieke zelf het persoonlijk gekozen zelf was, in tegenstelling tot iemands publieke of kudde-identiteit. Het is niet onlogisch dat als gevolg van een dergelijke interpretatie, de term sterke positieve impli-

caties heeft in het dagelijks gebruik, soms tot op het punt van juistheid of moreel gelijk. “Is authenticiteit gewoon een synoniem voor ‘goed’?,” vraagt Davison zich af (2001). Zo ja, dan kan dat kritische beschouwing in de weg staan.

Tijdens de revival van oude muziek die bijna vijftig jaar geleden begon werd authenticiteit gelijkgesteld aan “historisch correct” en door etnomusicologen vanaf de jaren zestig met “geplaatst in de juiste context”. Maar het is moeilijk vol te houden dat welke kunstvorm dan ook slechts bestaat om gepresenteerd te worden op een historisch correcte wijze of in de juiste context. Anderen voeren aan dat de sleutel tot authenticiteit ligt in de esthetiek of het emotioneel effect. Dat kan leiden tot een verwarde discussie, die draait om de perceptie of de essentie ligt in de noten, de instrumenten, de context, het geluid, de houding of geestesgesteldheid van de musicus, of in nog ongrijpbardere factoren.

Als we terugkeren naar de oorspronkelijke betekenis van het woord, zoals in de *Oxford English Dictionary*, dan verwijst authenticiteit in de eerste plaats naar de hand die het werk gecreëerd heeft of het manuscript. Maar wat moet gezien worden als een authentieke uitvoering van de muziek van Mozart: een waar de musicus de geïmproviseerde cadenzas in een pianoconcert volgt zoals opgeschreven door Mozart (of een latere componist) of waar hij de traditie volgt en de passage improviseert? In deze en bijna alle andere overwegingen van authenticiteit, moeten de referenties (bijvoorbeeld het geschreven werk of de uitvoeringspraktijk) en de criteria (historische nauwkeurigheid, esthetisch effect) worden vastgesteld. Nicholas Cook beschrijft in *Music- a very short introduction* de problematiek om tot een authentieke bron te komen, zelfs in het geval van gevestigde grote klassieke componisten (eenduidige, betrouwbare bronnen ontbreken bijna altijd) en merkt het volgende op over de oude muziekpraktijk van authentieke uitvoeringen: “Als een slogan combineerde ‘authenticiteit’ heel handig twee zaken. Aan de ene kant werd aanspraak gemaakt op ‘authenticiteit’ in de zin van historisch correct op basis van de juiste periode-instrumenten, gebaseerd op de gecodificeerde uitvoeringspraktijk. Aan de andere kant suggereerde de term ‘authentiek’ tegelijkertijd allerlei positieve connotaties... het idee van oprechtheid, echtheid, waar tegenover zichzelf. Op deze manier had je het als je Bach op de piano speelde – en je uitvoering was niet authentiek – niet alleen mis in de academische zin, maar ook in de morele zin.” *Grove Music Online* biedt een veel meer omvattende en wellicht bevredigender beschrijving van de historisch geïnformeerde praktijk, die de meeste bovenbeschreven factoren aanstipt: “‘Authentieke’ uitvoeringen kunnen verwijzen naar een of meerdere combinaties van de volgende benaderingen: het gebruik van instrumenten uit de tijd van de componist; een uitvoering gebaseerd op de implicaties van de oorspronkelijke bronnen voor een specifiek werk; trouw aan de bedoelingen van de componist voor een uitvoering of aan het soort uitvoering dat de componist wenste of zelf bewerkstelligde; een poging om de context van een oor-

spronkelijke uitvoering te herscheppen en een poging om de muzikale ervaring van het oorspronkelijke publiek te herscheppen.”

In wereldmuziek wordt authentiek vaak gebruikt in de zin van ‘uit het juiste land’, ‘van vreemde smetten vrij’, en ‘precies zoals het in de oorspronkelijke context klonk’. In de ‘authentieke wereldmuziekbeweging’, die bijvoorbeeld werd vertegenwoordigd door het Extra European Arts Committee in de jaren tachtig en negentig, was een voorkeur te bespeuren voor musici op leeftijd die obscure, verdwijnende tradities vertegenwoordigden. Nieuwe ontwikkelingen werden geschuwd, vooral wanneer zij in het land van oorsprong een groot publiek trokken en – god verhoede het – gebruikmaakten van versterking of nieuwwetse instrumenten. Extreem gesteld: als een traditie niet op de rand van de afgrond stond, kon zij bijna niet authentiek zijn. Deze benadering is moeilijk vol te houden in de moderne concertpraktijk, omdat zij volkomen voorbij gaat aan overwegingen van zeggingskracht en aan de gave of vaardigheid om met een publiek te communiceren.

In zijn boek *Global Pop* (1997) benadert Timothy Taylor het onderwerp als volgt: “Ik heb al gerefereerd aan de authenticiteit waarmee de meeste lezers vertrouwd zijn: authenticiteit als historisch accuraat (in ‘kunst’muziek), of cultureel/ethnografische authenticiteit in wereldmuziek. Er bestaat in toenemende mate verwarring over deze authenticiteit en een authenticiteit die verwijst naar iemands positionering vanuit ras, etniciteit en een premodern perspectief.” Van daar leidt Taylor de discussie naar authenticiteit als trouw aan zichzelf.

Die definitie werkt goed in de context van populaire muziek. Nicholas Cook maakt op basis hiervan een onderscheid tussen de veronderstelde inauthenticiteit van popsterren tegenover de authenticiteit van de rockmusicus: “Een beetje cru gesteld (want het *is* nu eenmaal een beetje cru) gaat de redenering zo: rockmusici spelen live, ze maken hun eigen muziek en bouwen hun eigen identiteit; in het kort bestemmen zij hun eigen lot. In tegenstelling daarmee zijn popmusici de marionetten van de platenindustrie, die cynisch of naïef voldoen aan populaire voorkeuren, en door anderen gecomponeerde muziek spelen; zij ontberen authenticiteit en bevinden zich dientengevolge aan de onderkant van de muzikale hiërarchie.”

Hoewel de tegenstelling die Cook creëert meer kans van overleven heeft als zij gepresenteerd wordt als een continuüm van puur commercieel/inauthentiek naar pure expressie van het zelf/authentiek, geeft Cook wel een zinnig raamwerk om authenticiteit in populaire muziek te bezien.

In relatie tot wereldpop krijgt de discussie een nieuwe dimensie, gevoed door de eerdere discussie over authenticiteit in wereldmuziek. Taylor wijst op de verwarring en het ethnocentrisme dat het denken over pop uit andere delen van de wereld overheerst: terwijl westerse popmusici gelauwerd worden voor het doorbreken van culturele barrières, worden niet-wes-

terse popmusici dikwijls veroordeeld omdat ze niet 'authentiek' zouden zijn. Hij introduceert de term 'strategische inauthenticiteit' en schrijft deze toe aan sterke, onafhankelijke wereldpopsterren zoals Youssou N'dour uit Senegal en Cheb Khaled uit Algerije, die weigeren zich in een vakje te laten plaatsen en die vrijelijk bewegen tussen muzikaal erfgoed en nieuwe invloeden. Taylor kenschetst de zorg om de traditie (in de zin van muziek als vastliggende cultuur) te vertegenwoordigen als premodern, terwijl hij een meer eclectische benadering als postmodern beschouwd. Dat biedt een intelligent en realistisch perspectief. Zo levert popmuziek een verfrissend nieuw beeld van het begrip authenticiteit.

Op deze manier hebben we vier manieren van kijken naar authenticiteit gedefinieerd: het volgen van oude manuscripten of de canon; het gebruikmaken van instrumenten uit de oorspronkelijke setting; het gehoorzamen van regels en benaderingen die door een traditie worden gedictieerd, en het streven naar vitaliteit van expressie, betekenis, de essentie van een muzieksoort.

Authenticiteit op scholen

In muziekeducatie op scholen in de afgelopen twee decennia zien we in grote lijnen twee benaderingen van authenticiteit. De eerste is het spelen van stukken wereldmuziek in stafnotatie en ze te interpreteren alsof het westerse muziek is. De redenering hierachter is eenvoudig en beperkt: als het goed getranscribeerd is, dan zijn de noten authentiek en daarmee ook de muziek. In feite suggereert deze benadering iets van het universele in muziek dat eerder ter sprake is gekomen: eenmaal genoteerd hebben we muziek die iedereen kan spelen. In de praktijk is de kans groot dat allerlei niet genoteerde nuances van de muziek achterwege worden gelaten en dat daar niets voor in de plaats komt (zie bijvoorbeeld Lübke, 1994), met als gevolg dat de muziek inboet aan authenticiteit in de zin van uitdrukingskracht. De tweede benadering wordt gekenmerkt door het streven naar zoveel mogelijk context. Hier is de keuze van relevante context de sleutel om 'authentieke' ervaringen te bereiken. In de literatuur over muziekeducatie wordt authenticiteit aangeduid als een 'ingewikkeld onderwerp', met uiteenlopende visies om het probleem te benaderen, variërend van "het gebruik van authentieke instrumenten is de meest effectieve manier om muziek uit een andere cultuur te introduceren" tot het gebruik van vertegenwoordigers van een muzieksoort ('cultuurdragers') die kunnen bepalen wat relevant is of niet. De discussie wordt meer complex en realistisch als Lundquist (2002) verwijst naar de mogelijkheid van "meervoudige authenticiteit," en zij Santos citeert, die concludeert dat "authenticiteit zeker een legitieme zorg [is] in de context van het voortbestaan van tradities, maar het concept is in feite gebaseerd op een idee van culturele *stasis*, dat geen stand kan houden in het licht van eigentijdse acade-

mische inzichten en de dynamische natuur van levende tradities.” Het verlangen naar een tastbare authenticiteit verstaat zich domweg niet met de muzikale realiteit, waarin verschillende benaderingen van authenticiteit elkaar beïnvloeden en overlappen.

In feite kunnen we vaststellen dat authenticiteit wordt gebruikt in bijna tegengestelde betekenissen. Terwijl de historische uitvoeringspraktijk streeft naar een getrouwe reproductie van een origineel, streven rockmusici ernaar om juist niets te reproduceren. Hun authenticiteit wordt bepaald door originaliteit. Het doel van deze exercities is heel paradoxaal hetzelfde: een zo echt mogelijke muzikale ervaring creëren. Om deze tegenstellingen recht toe doen kunnen we, net als bij traditie, de verschillende benaderingen van authenticiteit op een continuüm plaatsen, met interpretaties die neigen naar reproductie aan de linkerkant en de op originaliteit gerichte interpretaties rechts (figuur 3).

Figuur 3
Benaderingen van authenticiteit als een continuüm



Context

Terwijl traditie en authenticiteit veelbesproken onderwerpen zijn in cultureel divers muziekonderwijs, geldt dat minstens even sterk voor context. Geïnspireerd door etnomusicologen van de afgelopen vier decennia zijn we ons gaan realiseren dat muziek *in* en *als* cultuur bestaat. De ideeën van Merriam's *Anthropology of Music* uit de jaren zestig klinken door in het werk van bijna alle etnomusicologen na hem. In 1980 schrijft Nettl dat "muziek alleen kan worden begrepen in culturele context." Dit idee klinkt ook door in *Policy on Musics of the World's Cultures* (1992), waarin de International Society for Music Education haar beleidsuitgangspunten over culturele diversiteit geformuleerd heeft: "Muziek kan het beste worden begrepen in sociale en culturele context en als onderdeel van cultuur. Om een cultuur goed te begrijpen is enig begrip van de muziek vereist, en om muziek te waarderen is enige kennis van de daaraan verbonden cultuur en samenleving nodig."

Terwijl het vanzelfsprekend is dat begrip van een cultuur een dieper begrip van muziek teweeg kan brengen, hebben we al gezien dat er vele voorbeelden zijn van muzieksoorten die een publiek bereiken dat geen of weinig begrip heeft van de oorspronkelijke context.

Dat ontkracht dogmatische visies die deze context als een sine qua non voor betekenisvolle muzikale ervaringen zien. Er is behoefte aan een dynamischer model.

Recontextualisatie

Aan het begin hebben we al gerefereerd aan het idee dat een belangrijk aspect van wereldmuziek het reizen over de wereld is. Dat schept noodzakelijkerwijs nieuwe contexten voor deze muziek. Als rituele muziek uit West-Afrikaanse dorpen een publiek in een concertzaal in Parijs aanspreekt, als Indiase hofmuziek een gewillig gehoor vindt van Sydney tot Stockholm, en als achttiende-eeuwse Duits-lutherse muziek gewaardeerd wordt in Tokyo en New York, dan worden we gedwongen ideeën over de behoefte aan oorspronkelijke culturele context bij te stellen. Het is naïef om te zeggen dat muziek een universele taal is die alle grenzen slecht, maar het heeft er wel alle schijn van dat veel muziek zeer reisbestendig is. Het kernbegrip hier is recontextualisatie.

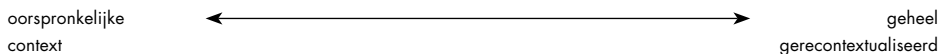
We hoeven niet ver te zoeken om recontextualisatie tegen te komen in de muziekpraktijk. Om het even welke uitvoering van Bachs *Mattheus Passie* voor een niet-gelovig publiek in een eenentwintigste-eeuwse concertzaal is een oefening in recontextualisatie bij uitstek. Recontextualisatie is eerder regel dan uitzondering. Het is vanzelfsprekend dat de vele uitvoeringen van Indiase klassieke muziek in het westen gerecontextualiseerd zijn. Maar dat geldt ook tot op grote hoogte voor concerten in India, waar een burgerpubliek in een theater versterkte raga's hoort zingen, in plaats van de akoestische ervaring van een koninklijk publiek in de muziekkamer van een paleis.

Context kan worden gemanipuleerd, bijvoorbeeld door een context op te roepen die geen of slechts gedeeltelijke waarheid is. Ravi Shankar deed dit vanaf de jaren vijftig meesterlijk als topambassadeur van de Indiase muziek. Hij benadrukte de spirituele aspecten van de muziek boven de wereldse en artistieke, omdat hij aanvoelde dat het westen rond de jaren zestig meer op het eerste zat te wachten. De film *Rasa* (1970) over het werk van Ravi Shankar, waar beelden en geluiden van spirituele plaatsen en evenementen dominant aanwezig zijn, illustreert dit scheppen van een gewenste context prachtig. Onderwijl hielden de meeste Indiase musici – Shankar inclusief – er een zeer wereldse levensstijl op na.

Zo ontstaat ook op het gebied van context een continuüm, met aan de ene zijde een nadruk op (herschappen) oorspronkelijke context en aan de andere kant complete recontextualisatie (figuur 4 op p. 38).

Figuur 4

Benaderingen van context als een continuüm



Enige intelligentie

Afstand nemen van het veronderstelde belang van oorspronkelijke context betekent niet een keuze voor een benadering van muziek als *autonome kunst*. Wanneer muziek gehoord wordt, gebeurt dat altijd in een context, en die context wordt onderdeel van de muzikale ervaring. Alleen is het niet zo dat deze context een een-op-eenrelatie moet hebben met de oorspronkelijke context. De keuze voor relevante aspecten van context vergt enige intelligentie. Een nadruk op verloop van toonhoogten boven de fysieke impact op de luisteraar, de sociale functie of de kracht om geesten op te roepen heeft vergaande consequenties voor begrip, ervaring en overdracht van muziek. Terwijl het westers denken inmiddels de misvatting voorbij is dat Indiase raga's primitief zijn omdat ze geen contrapunt of harmonie gebruiken, is het zinnig om te bedenken dat het net zo ongepast is om house onsuccesvol te noemen als muziek omdat het slechts een beperkte melodische en ritmische variatie laat horen. De aantrekkingskracht van deze muziek op miljoenen jonge mensen over de hele wereld getuigt van succes in de gepaste context.

Als we context in traditiespecifiek wereldmuziekonderwijs bezien, dan kunnen we vijf benaderingen onderscheiden: proberen de oorspronkelijke context te herscheppen; de oorspronkelijke context in detail uitleggen; esthetische referenties gebruiken om luisteraars toegang tot de muziek te geven; muzikale structuren gebruiken om muziek toegankelijk te maken; de daadwerkelijke praktijk gebruiken als ingang.

Het draait vervolgens niet zozeer om een sociaal, cultureel, historisch of geografisch juiste context, maar om *relevante* context. Die kan in elke overdrachtsituatie bepaald worden volgens een proces dat in grote lijnen het in figuur 5 weergegeven verloop zal hebben.

Om de ideeën in dit hoofdstuk in hun volledige breedte te tonen kijken we ten slotte naar een kernalinea uit een recente publicatie over culturele diversiteit in het muziekonderwijs, *Volks Music, Education and Multiculturalism* (1998): "Hoewel veel mensen het er mee eens zijn dat onderwijs vanuit een multicultureel perspectief studenten in staat kan stellen andere mensen beter te begrijpen door hun muziek, is er de zorg dat een inauthentieke presentatie van die muziek stereotiepe ideeën over deze mensen kan versterken. Het hele idee van authenticiteit wordt in feite een vraagteken als we overwegen dat de keuze voor muziek-

overdracht buiten de culturele context en in het leslokaal de authenticiteit tenietdoet. Voorstanders onderkennen dat probleem en zeggen dat de eenvoudigste manier om het probleem te omzeilen het gebruik van opnamen van authentieke muziek is en het uitnodigen van cultuurdragers uit de gemeenschap in het leslokaal, zodat zij hun muziek uit de eerste hand kunnen overdragen.”

Hoewel deze alinea bij eerste lezing uitermate zinnig lijkt, loont het de moeite om haar te bezien vanuit het perspectief van de voorgaande discussie. Ten eerste lijkt Volk te suggereren dat wereldmuziek in de klas voornamelijk een buitenmuzikaal doel dient: het begrijpen van andere mensen. Vervolgens stelt zij dat inauthenticke presentaties stereotypen versterken. Hoewel iedereen zich hier iets bij kan voorstellen, kan voor hetzelfde geld een slecht gekozen ‘authentieke’ presentatie hetzelfde effect hebben. Ik heb tenenkrommende voorbeelden gezien van cultuurdragers in leslokalen, die het – deels buiten hun schuld – ontbrak aan de muzikale of de onderwijskundige knowhow om de culturele kloof te overbruggen. De ontvangers van dergelijke slecht geconcipieerde directe ontmoetingen zouden meer gediend zijn met goed geconcipieerde indirecte ervaringen.

Figuur 5

Recontextualisatie in het muziekonderwijs – een dynamische benadering



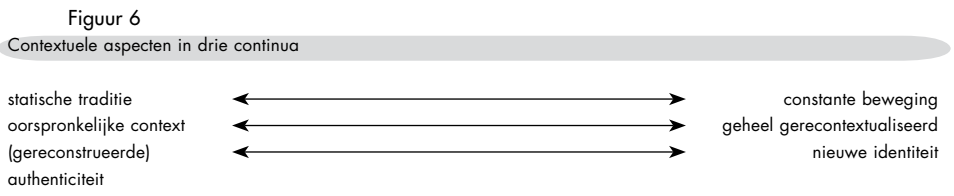
‘Global flow’

Laten we de opmerkingen van Volk bezien naast de meer filosofische inzichten van Mark Slobin in wat hij ‘global flow’ noemt: “...wereldmuziek ziet er uit als een vloeibare verzameling van stijlen, repertoires en praktijken die onderling zijn verbonden, en die kunnen uitzetten of samentrekken in brede of nauwe landschappen. Het lijkt niet langer een catalogus te zijn van duidelijk omliggende eenheden met een eenduidige, solide historische en geografische oorsprong [...] Veranderingen van profiel zijn heel gewoon tegenwoordig; sommige zijn

bewust gegenereerd, andere gebeuren gewoon. Een muzieksoort kan plotseling boven al zijn natuurlijke grenzen uitstijgen en een nieuw bestaan aangaan, alsof het in de vierde dimensie gevallen is.” (Slobin, 1993)

Voorbeelden hiervan zijn de eerdergenoemde Indiase hofmuziek op popfestivals in Amerika. Maar ook de wereldwijde, commerciële successen van de soefi-gezangen die bekend staan als qawwali door Nusrat Fateh Ali Khan en de recitaties van de Tibetaanse Gyüto-monniken horen tot deze categorie van onverwachte transformaties. Zo zien we dat vrijwel alle muziek in mindere of meerdere mate buiten de oorspronkelijke context treedt in de uitvoeringspraktijk en dat ons gehele formele muziekonderwijs in feite een omvangrijke exercitie in recontextualisatie is. Met als gevolg dat een van de belangrijkste uitdagingen van wereldmuziekonderwijs het intelligent omgaan met de dynamiek van tradities is, met het doel om authentieke leerervaringen teweeg te brengen in eigentijdse contexten.

Als we een onderwijssituatie bekijken of ontwerpen loont het om in de gaten te houden of zij is ontworpen vanuit een statisch idee van een traditie of vanuit een concept van constante beweging, of er getracht wordt een oorspronkelijke context te scheppen of dat muziek wordt gezien als gerecontextualiseerd, of een authentieke (in de zin van cultureel of historisch correcte) versie van de muziek wordt nagestreefd of dat juist gekozen wordt voor een visie dat muziek altijd een nieuwe identiteit heeft. Dit geheel leidt tot een combinatie (figuur 6) van de drie continua die we in dit hoofdstuk hebben besproken. Tevens vormen die de volgende stap op weg naar het model dat ik probeer te ontwikkelen.



Met dit continuüm en dat uit hoofdstuk 2 is een basis geschapen voor de brede positionering van overdrachtsituaties. Het wordt tijd om in te gaan op het daadwerkelijke leerproces en op de daarin gemaakte keuzen. Die kunnen we vanuit een uniek perspectief afleiden uit praktijken van muziek leren buiten de oorspronkelijke context, omdat de recontextualistie van muziekoverdracht keuzen zichtbaar maakt die anders dikwijls impliciet blijven.

4 Een analyse

Waarin bekeken wordt welke tastbare en minder tastbare aspecten van muziek de essentiële bagage van professionele musici vormen in verschillende tradities en hoe deze aspecten worden aangeleerd: met of zonder notatie, analytisch of holistisch.

In iedere muzikale overdrachtssituatie worden bewust of onbewust keuzen gemaakt over de belangrijkste aandachtsgebieden in het leerproces en over de benaderingen die worden gehanteerd bij onderwijzen en leren. In dit hoofdstuk onderzoeken we een aantal van deze keuzen in leerprocessen in verschillende muzieksoorten en settings.

Grove Music Online verwijst naar overdracht ('transmission') als "de manier waarop muzikale composities, uitvoeringspraktijken en kennis worden overgedragen van musicus tot musicus." Grove onderscheidt daarin "ten minste vier dimensies: de technische, de sociale, de cognitieve en de institutionele". We kijken hier naar de eerste drie vanuit het perspectief van muziekpraktijken uit de hele wereld, met verwijzingen naar de discussies in de eerdere hoofdstukken. De institutionele dimensie – die vrijwel nooit aan de orde komt – is het onderwerp van hoofdstuk 5. Al deze aspecten hebben een tot op heden onderschatte waarde voor het begrijpen van muziek in den brede: uit het overdrachtproces wordt duidelijk welke aspecten van een muzieksoort hoog geschat worden door de musici zelf en dus worden gezien als kernwaarden van de traditie.

Volgens *Policy on Musics of the World's Cultures* (1992) van de International Society for Music Education zijn er drie manieren om naar muziek te kijken: "Een muzieksoort moet bestudeerd en kan begrepen worden als een systeem van geluiden en hoorbare processen, als een verzameling van gedragspatronen, en als een systeem van ideeën en concepten." Nketia (1999) betoogt dat "Afrikaanse muziek moet worden gezien op verschillende niveaus van abstractie: a) het conceptuele niveau of het niveau van de theorie; b) het procesniveau of het niveau van creativiteit en uitvoering; c) het niveau van waarden, inclusief esthetische en sociale waarden; en d) het contextuele niveau." In beide visies weerklinkt wederom Merriam's *Anthropology of Music*, waarin hij hoofdstukken wijdt aan concepten, fysiek en verbaal gedrag, sociaal gedrag en het proces van compositie.

Zes clusters

Als we de bovenstaande onderverdelingen met elkaar combineren tot een lijst van begrippen die zinvol is voor de discussie over muziekonderwijs vanuit wereldperspectief, dan komen we tot ruwweg zes clusters die aan de orde komen op weg naar professionele muzikaliteit: techniek, repertoire, theorie, creativiteit, expressie en waarden. In vrijwel alle muzieksoorten kunnen we deze zes als elementen onderscheiden. Maar het belang dat aan

elk van deze clusters wordt gehecht en de interpretatie ervan verschilt van traditie tot traditie. Dit wordt deels bepaald door interne factoren, zoals de vorm en inhoud van de muziek zelf, maar ook door externe factoren, zoals de status en positie van de muzieksoort in de samenleving en de geschiedenis van de overdracht ervan. Zo tekent zich een cyclisch systeem af, waarin de muziektraditie het systeem van overdracht bepaalt, maar omgekeerd de focus van overlevering en ontwikkeling van de muziek wordt bepaald door de plaats van de nadruk in de overdracht. Hoeveel variëteit in accenten in de overdracht bestaat, probeer ik duidelijk maken door een korte bespreking van de verschillende clusters.

1 Techniek

Techniek verwijst vooral naar de beheersing van de stem of het instrument. Deze beheersing kan expliciet of impliciet worden onderwezen: door het geven van steeds moeilijker oefeningen, etudes, steeds gecompliceerdere speelstukken of door domweg steeds nieuwe technieken aan te bieden zonder veel uitleg. In grote lijnen is dit een duidelijk en redelijk stuurbaar proces: speelhouding, ademhaling, embouchure of vingerzetting lenen zich goed voor eenduidige uitleg. Hetzelfde geldt voor de zorg voor het instrument of de stem. En terwijl modules in charisma behoorlijk zeldzaam zijn, kan een aantal presentatietechnieken wel worden aangeleerd en dat gebeurt in toenemende mate. In veel wereldmuziektradities, zoals in India en Afrika, is optreden met de leermeester sinds mensenheugenis een organisch onderdeel van het leerproces.

Andere aspecten van techniek zijn veel moeilijker te definiëren. Wat Wim van der Meer in *Hindustani Music in the 20th Century* (1980) zegt over het leren van gecompliceerde ritmes in Indiase muziek is een breed gedeelde ervaring onder westers opgeleide studenten in deze traditie: "Ik probeerde vaak analytisch te begrijpen wat er gebeurde. Maar de enige manier om het te leren bleek simpelweg het nadoen van de leraar, zonder na te denken. Na het te leren op deze praktische wijze komt de analyse vanzelf." Het is ook niet ongevoerd dat technische instructies op een zeer subtiel niveau worden gegeven. In een Chinese tekst uit de derde eeuw wordt de gewenste benadering van de vingerzetting voor de qin in poëzie aangeboden:

De vingers van de musicus roepen beelden op van golfbewegingen
Ze glijden licht over de snaren, met elegante en precieze aanslagen

(Goormaghtigh, 1990)

Ali Akbar Khan vertelde zijn studenten dat je een bepaalde toon moet spelen "alsof er een klein vogeltje op je vinger zit." Ook westerse musici gebruiken dit soort taal, met name in masterclasses. Zo hoorde ik een belangrijke zangpedagoge ooit tegen haar studente roepen:

“Adem door je kut!” Dat is fysiek wellicht lastig, maar wel een krachtig beeld (en effectief om de gewenste plaats van de ademhaling te duiden).

We kunnen vaststellen dat terwijl techniek het meest grijpbare aspect van muziek leren lijkt, het in feite een kwestie van gradaties is. De nadruk ligt op eenduidige, fysieke instructie (het neersuizen van de liniaal bij een verkeerde noot), maar kan ook rijke beeldspraak bevatten om een juiste richting aan te geven voor een goede techniek.

2 *Repertoire*

Met repertoire verwijs ik in de eerste plaats naar de verzameling van werken die de traditie vormen. Ik ben hierop uitgebreid ingegaan in hoofdstuk 3. Voor deze discussie is het belangrijk om onderscheid te maken tussen tradities die redelijk statisch zijn en andere waarin de uitvoerder een belangrijke mate van vrijheid heeft. Notatie wordt op verschillende manieren gebruikt in deze tradities; daarop kom ik later in dit hoofdstuk terug. Een interessant nieuw verschijnsel is repertoire dat in de eerste plaats wordt overgeleverd via opnamen, zoals de muziek van ABBA of de Egyptische diva Oum Kolsoum. In al deze gevallen is repertoire behoorlijk concreet. Maar ook hier moeten we weer een onderscheid maken tussen een partituur voor een westerse symfonie of de abstracte Gestalt van een Indiase raga.

3 *Theorie*

Wanneer we theorie beschouwen vanuit wereldperspectief, dan kunnen we twee belangrijke verschijningsvormen van dit fenomeen onderscheiden. Er bestaan *expliciete* theorieën, die zijn geformuleerd als de basisregels voor het scheppen en uitvoeren van muziek, waarvan de westerse harmonische theorie een uitstekend voorbeeld is, en er zijn *impliciete* theorieën, die wel criteria kennen, maar deze nooit hebben geformuleerd. Een goed voorbeeld hiervan is de West-Afrikaanse djembe-traditie: er bestaan geen formele voorschriften over wat goed en fout is, maar een master drummer heeft een helder idee van wat acceptabel is in de traditie en wat niet, en dit beeld zal grotendeels gedeeld worden door andere master drummers. In Noord-Indiase muziek bestaat wel een zeer verfijnde theorie, die het octaaf tot in 66 stappen onderverdeeld (Daniélou, 1980), maar praktijk en theorie zijn zo ver uiteen gegroeid dat ze nog nauwelijks verband met elkaar hebben: de meeste musici weten weinig van theorie en weinig theoretici hebben een nauwe band met de praktijk. Maar ook hier hebben musici een duidelijk beeld van wat kan en wat niet.

4 *Creativiteit*

Creativiteit kan werken op verschillende niveaus, met als referentiekader: de interpretatie van bestaande werken; improvisatie, dat altijd een belangrijk aspect is geweest van muziek-

soorten over de hele wereld; het scheppen van nieuw werk, hetzij in een specifieke traditie of als een vernieuwing gevoed door nieuwe inzichten of door sociale of technologische veranderingen. In veel tradities is de rol van schepper en uitvoerder verenigd in één persoon, maar het is ook niet ongewoon dat het componeren 'gedelegeerd' is aan een musicus die niet noodzakelijk een actieve rol speelt in de uitvoering, zoals bijvoorbeeld in veel westerse klassieke muziek, pop of Hindi filmmuziek. Als gevolg daarvan verschillen de eisen betreffende het aanleren van creativiteit per traditie.

5 *Expressie*

Het verschil tussen een middelmatige en een indrukwekkende musicus is vaak niet terug te voeren op meetbare, technische kwaliteiten, maar op wat we vaak aanduiden als expressie. Wanneer we zoeken naar concretere indicatoren treffen we een aantal moeilijk grijpbare muzikale kwaliteiten aan: variaties in intonatie, in timing, in timbre, bij zangers in dictie, en ook lichaamshouding en gezichtsuitdrukking. Deze karakteristieken onderscheidden Jacques Brel van mindere chansonniers, Pablo Casals van andere cellisten en Ravi Shankar van de gemiddelde sitarspeler. Daarbij is het interessant om op te merken dat succes in expressie vaak berust op het doorbreken van een aantal kwaliteiten die jonge musici worden aangeleerd, zoals een regelmatig ritme en zuivere intonatie. Erkende meesters fluctueren meetbaar hevig in beide aspecten.

Omdat de precieze werking ervan zich moeilijk in woorden laat vatten, wordt expressie grotendeels impliciet aangeleerd, meestal via een 'sponsmethode': door langdurige blootstelling aan een meester of tegenwoordig ook aan opnamen. Daarbij wordt veel gebruikgemaakt van beeldspraak zoals we gezien hebben bij techniek. Gedeeltelijk wordt expressie cultureel bepaald, door de traditie. Het klankideaal voor een sopraan verschilt nogal van de gewenste krachtige kopstem waarmee een Azerbeidzjaanse zanger klassieke mugam zingt. Maar expressie onderscheidt ook juist persoonlijk karakter in een traditie. Meestal is dat slechts weggelegd voor musici die hun meesterschap in de 'standaardexpressie' al hebben bereikt.

6 *Waarden*

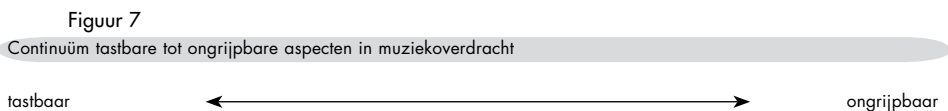
De laatste categorie is nog lastiger te definiëren dan de andere, omdat zij zich meestal niet direct vertaalt in muzikaal geluid. Zij refereert aan normen en waarden in de muziekgemeenschap, die vaak nooit worden geëxpliciteerd. De zeldzame uitzonderingen spreken boekdelen. De eminente muziekeducator Mason gaf in 1822 de raad: "Vermijd negermelodieën en komische liederen, want zij hebben grotendeels de neiging om muzikale en morele corruptie teweeg te brengen" (geciteerd in Volk, 1998). Indiase musici vertellen uit-

tentreure verhalen over de bovennatuurlijke krachten van raga's die bloemen uit de grond roepen of vuur maken. Het realiteitsgehalte van deze verhalen kan met een korreltje zout worden genomen, maar ze dragen bij jonge musici wel bij aan een respectvolle houding tegenover hun muziek.

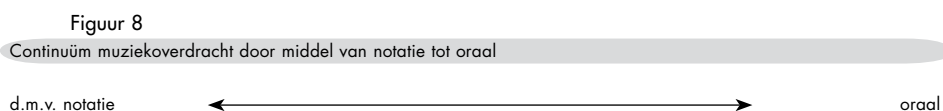
Gedrag norms horen in deze categorie, maar ook de rituele waarden die onlosmakelijk verbonden zijn met de muziek van bijvoorbeeld Amerikaanse indianen of Australische aboriginen. In alle culturen, van klassiek tot grunge tot gamelan, bestaan muzikale normen en waarden die deels terugvoeren naar esthetiek en deels naar de eerder besproken begrippen traditie, authenticiteit en context. Wanneer wordt een musicus als conservatief gezien, wanneer als vernieuwend? Wat is de ideale referentie voor een specifieke muzieksoort in termen van houding tegenover de muziek, de uitvoeringspraktijk en het publiek? Wat wordt verwacht in persoonlijke of meer formele expressie? Dit zijn cruciale aspecten van muziek leren, die benadrukt worden wanneer een cultuur buiten de cultuur van oorsprong, en dus buiten vanzelfsprekende referentiekaders, wordt aangeleerd.

In elke setting (of zelfs moment) van muziekoverdracht worden keuzen gemaakt over het relatieve belang van de genoemde zes clusters. Vaak zien we een balans die neigt naar hetzij de meer tastbare, hetzij de meer ongreijpbare kanten van muziek maken. Dat kan zelfs binnen elk van de clusters verschillen, zoals we hebben gezien: er zijn concrete en minder concrete aspecten van techniek; sommig repertoire is duidelijker gedefinieerd dan ander; een expliciete theorie is tastbaarder dan een ongreijpbaar; de criteria voor creativiteit kunnen duidelijk omlind zijn of zeer ongreijpbaar; expressie kan geformaliseerd of idiosyncratisch zijn en waarden variëren van duidelijke gedragsregels tot abstracte spirituele concepten. Op die manier hebben we eigenlijk te maken met zes overlappende continua, die zich uitstrekken van zeer tastbaar tot geheel ongreijpbaar. De som hiervan vatten we samen in een enkel continuüm, dat zich in grote lijnen uitstrekt van ijzeren technische aspecten via repertoire en theorie naar creativiteit tot expressie en ten slotte waarden. Zo kunnen we een globale indicatie van de balans van een overdrachtvorm duiden in een grafische vorm als in figuur 7.

Maar hoe vertaalt zich deze materie in methodiek? In vroege referenties aan wereldmuziek-



onderwijs werd daar dikwijls simplistisch over gedacht: de meeste wereldmuziek wordt *nog* oraal (of aural) overgedragen, in tegenstelling tot westerse muziek, die natuurlijk zo hoog ontwikkeld is dat zij gebruikmaakt van notatie. In feite is de tegenstelling niet zo scherp: het is ondenkbaar westerse muziek te leren zonder uitgebreide blootstelling aan de daadwerkelijke klank van de instrumenten, en veel wereldmuziektradities gebruiken in meer of mindere mate notatie, evenals pop en jazz. Zo zien we dat er weer allerlei tussenliggende vormen zijn; daarom kan ook de verhouding tussen genoteerd en oraal het beste worden weergegeven op een continuüm (figuur 8).



Orale overdracht wordt gemakshalve dikwijls gelijkgesteld met holistisch leren (vaak gezien als ongestructureerd), tegenover de verfijnde, analytische, stap-voor-stap aanpak van het westen. Zoals Paul van den Bos reeds begon te verkennen tijdens het mijlpaalsymposium *Teaching Musics of the World* in Bazel in 1993 en de daarop volgende publicatie (Van den Bos, 1995), is de realiteit complexer. Daarover gaat de rest van dit hoofdstuk.

Analytische methode

Het geloof in effect, effectiviteit en efficiëntie van een analytische benadering van onderwijs ligt ten grondslag aan de meeste gepubliceerde methoden voor muziek leren en gaat terug tot de eerste decennia van de negentiende eeuw, toen sommige van de meest invloedrijke kernprincipes van de westerse muziekeducatie, geformuleerd door de Zwitserse onderwijskundige Pestalozzi (1746-1827), aan invloed wonnen. Deze analytische methode werd later in de negentiende eeuw versterkt door de opkomst van de "Herbartiaanse methode van wetenschappelijke, georganiseerde lessen met meetbare resultaten, vertaald in noten-lezen-methodologie door Holt, evenals het tonische sol-fa-systeem van notatie." (Volk, 1998) Vervolgens werd deze ontwikkeling gesteund door de formalistische visie dat muziek kon worden begrepen door het analyseren van haar structuur, met Hanslick en Schenker als belangrijke exponenten. De invloed van deze denkers op de structuur van het muziekonderwijs moet niet onderschat worden. Ik kom daar in hoofdstuk 5 uitgebreid op terug.

Een dergelijke visie op denken over muziek houdt logischerwijs verband met een analytische

benadering van onderwijs, waarin muziek stukje voor stukje wordt aangeleerd. Idealiter wordt de uitdaging in makkelijk verteerbare deeltafdelingen gedistribueerd, die dan gereconstrueerd dienen te worden tot een coherent muziekstuk.

In recente jaren wordt de geldigheid van puur analytische benaderingen in twijfel getrokken: "Op een gegeven moment geloofde men dat de beste manier om lezen te leren was door de leerlingen alle letters van het alfabet te laten leren, dan woorden, dan zinsdelen en dan zinnen. Deze methode, de ABC-methode genoemd, lijkt logisch. Maar mensen gedragen zich niet altijd logisch, of wat logisch lijkt. Onderzoek wees uit dat mensen eigenlijk lezen door hun ogen te richten op groepen woorden, niet op letters of individuele woorden. De snellere lezers hebben minder richtpunten per regel dan langzamere lezers. Vandaar dat men wat werd aangenomen als de waarheid over lezen losliet, en betere methodes om lezen te leren zijn het resultaat." (Abeles et al., 1995)

Het is in deze context interessant om op te merken dat kinderen in Indonesië Javaans leren lezen op basis van een tekst die zij goed kennen en geleidelijk de woorden en letters herkennen die deze tekst weergeven. En feitelijk adviseerde Pestalozzi zelf om "geluiden vóór tekens aan te leren en een kind te laten zingen voordat hij de geschreven noten of hun namen leert." (Abeles et al., 1995) Deze benaderingen bepleiten in feite een vorm van 'authentiek leren' waarbij de leerling eerst wordt blootgesteld aan materiaal en settings die voor hem van betekenis zijn en pas daarna aan abstracties.

In veel tradities in Afrika, in zowel muziek als dans, wordt dit idee tot het extreme doorgevoerd. Paul Berliner (1981) beschrijft het systeem van leren door kinderen in zijn onderzoek naar de muziek van de Shona: "De muziek vertraagt niet voor het kind, noch legt iemand noodzakelijk de stappen uit of zorgt voor oefening buiten de context van de uitvoering. Dit-zelfde leerproces is onderdeel van de ervaring van mbira-spelers die, zoals Luken Pasipamire het uitdrukte, moeten leren door kennis van meer ervaren musici te 'stelen'. De leraar vertraagt zijn spel niet, noch deelt hij het stuk in verschillende onderdelen om het leren te vergemakkelijken; hij geeft de jongere speler simpelweg de mogelijkheid om te kijken hoe zijn vingers bewegen over de toetsen en om het stuk uit het hoofd te leren."

Dit is een typische beschrijving van wat ik 'holistisch leren' zou willen noemen. Het gebeurt in veel culturen en schept de mogelijkheid om ongrijpbare aspecten als een natuurlijk onderdeel van muziek over te dragen. Over haar qin-lerares Tsar Teh-Yun schrijft Bell Yung (2002): "In het onderwijzen past zij de methode toe van unisono spelen met haar studenten en dit is de enige manier gebleken voor ons om haar muzikaliteit te vatten. De reden is dat haar ritmische interpretatie van een stuk bijna nooit een eenvoudig metrisch patroon volgt; het ritme lijkt te verschuiven en onnavolgbaar te zijn. Sommige aspecten van haar spel zouden zeker nooit in muzieknotatie gevangen kunnen worden. Zelfs meerdere malen luisteren

naar een opname onthult niet het geheim van uitzonderlijk ongrijpbare passages. Maar door herhaaldelijk met haar unisono te spelen, konden geduldige en opmerkzame studenten zich uiteindelijk de ritmische nuances eigen maken, zonder zich zelfs te realiseren hoe zij het deden.”

Holistische benadering

In een holistische benadering van lesmethoden wordt een stuk muziek dat deel uitmaakt van het echte repertoire (dus geen oefeningen of etudes of zelfs vereenvoudigde versies van echte stukken) als één geheel aan de leerling gepresenteerd. Dit scheidt aanzienlijke uitdagingen voor de leerling om het stuk te begrijpen en beheersen. Maar het heeft ook voordelen. Bijvoorbeeld: na meermalen deze oefening te hebben ondergaan, kan de leerling waarschijnlijk andere stukken beter uit zichzelf begrijpen. Ironisch genoeg is het waarschijnlijk dat juist een holistische benadering de analytische vermogens van de leerling meer aanspreekt dan een analytische benadering. Op het eerste gezicht lijken sommige muziektradities analyse te weerspreken, maar zoals John Blacking in *How Musical is Man?* (1973) zegt: “Voor zover muziek een culturele traditie is die kan worden gedeeld en doorgegeven, kan zij niet bestaan zonder dat ten minste een aantal mensen een vermogen tot gestructureerd luisteren bezitten of hebben ontwikkeld. Muzikale uitvoering, anders dan het produceren van lawaai, is ondenkbaar zonder het bevatten van ordening in geluid.” Met andere woorden, gestructureerd luisteren en het ordenen van geluid zijn spontane, niet-geformaliseerde vormen van analyse die muziekleerlingen helpen direct een begrip op te bouwen van de muzikale betekenis die zij in een stuk muziek ontwaren.

Succesvol holistisch leren (zoals westerse kinderen die liedjes leren van de radio of zoals Afrikaanse Venda die redelijk complexe liederen makkelijker leren dan eenvoudigeren) ondergraft vooronderstellingen over de logica van een voortgang van eenvoudig naar ingewikkeld. Dit steunt het argument van Blacking dat de progressie van bekend naar onbekend zinniger is dan die van eenvoudig naar complex.

Dit idee heeft grote gevolgen voor het aanleren van muziek buiten de oorspronkelijke context. Iedere cultuur, en zelfs ieder mens, heeft haar eigen continuüm van bekende naar onbekende muziek, met implicaties voor muziekeducatie. En deze implicaties liggen niet altijd voor de hand. Het is zeer waarschijnlijk dat muziek uit Jamaica of uit de getto's in de Verenigde Staten makkelijker te begrijpen is voor een kind in Wenen dan de muziek van Wagner of Stockhausen; in het hedendaagse muzikale landschap liggen reggae en rap dichterbij het muzikale bewustzijn van de meeste jonge mensen in Europa dan westerse klassieke kunstmuziek uit de negentiende en twintigste eeuw. Het is makkelijker om muziek te leren die men veel heeft gehoord, dan volkomen nieuwe muziek. Dientengevolge vergen

onbekende muziekvormen wellicht meer moeite om aan te leren dan bekende, aangezien deze muziek niet op een holistische manier is verwerkt door de leerling. Dat is vanzelfsprekend van groot belang voor wereldmuziekonderwijs.

In deze context van holistische benaderingen past ook een herwaardering van verwarring als een krachtig instrument voor muziek leren. Terwijl westerse muziekeducatie verwarring zo veel mogelijk lijkt uit te bannen uit het leerproces, zoals we hebben gezien in de discussie over Pestalozzi, speelt zij in tradities die uitgaan van een holistische benadering vaak een belangrijke rol. De leerling wordt geconfronteerd met technieken of stukken muziek die te moeilijk zijn, krijgt geen hulp bij het analyseren ervan, maar heeft een sterk verlangen om het onder de knie te krijgen. Dit leidt tot een proces van sterk gemotiveerde interne analytische activiteit, dat ervoor zorgt dat leerlingen ver boven hun niveau presteren. Ik heb dit zelf uitgebreid meegemaakt in de verschillende stadia van het leren van Indiase klassieke muziek, maar ook bij het observeren van lessen en vooral masterclasses in andere tradities. Verwarring is echter waarschijnlijk het meest effectief wanneer zij in bescheiden mate wordt toegepast. Te veel gebruikt kan de strategie leiden tot demotivatie. Verstandig aangewend, kan zij muziek leren meer succesvol maken.

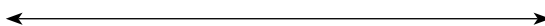
Wanneer we de balans opmaken, zou holistisch leren heel goed de meest gebruikte manier kunnen blijken om muzikale vaardigheden te verkrijgen. De liedjes van de radio die kinderen zingen, inclusief complexe ornamenten, leren zij volkomen holistisch. Feitelijk wordt het klankideaal van westerse klassieke muziek holistisch geleerd door te luisteren naar het spel van de leraar en (opnamen van) professionele uitvoerders. Analyse van het resultaat van een holistisch leerproces kan hoorbaar anders zijn in de uitvoering van de leerling, vooral in orale tradities. Zoals ik heb gezien in mijn eigen lespraktijk in de jaren negentig, hebben beide nadelen: na een holistisch leerproces zijn er vaak restanten van versieringen en subtiele variaties die worden overgenomen zonder enig begrip ervan, terwijl een analytische benadering kan leiden tot een enigszins stijve uitvoering van het werk, zonder helder bewustzijn van het geheel.

Op basis van de bovenstaande discussies en voorbeelden kunnen we concluderen dat het moeilijk is om voorbeelden te vinden die puur analytisch of holistisch zijn. Maar de contouren van de extremen zijn zeer duidelijk. Om de daadwerkelijke praktijk samen te vatten, kunnen deze twee concepten wederom het best worden weergegeven in een continuüm (figuur 9).

Figuur 9

Continuüm analytische tot holistische benaderingen van muziekeducatie en muziek leren

analytisch



holistisch

Ieder moment van muziekoverdracht kan op deze lijn geplaatst worden. Er is samenhang tussen dit continuüm en het continuüm van notatie tot oraal (figuur 8), en ook tot op zekere hoogte met het tastbaar-ongrijpbaar-continuüm (figuur 7). Vaak zijn de positie op de lijn notatie – oraal en die op de lijn in het continuüm in figuur 9 ruwweg gelijk: educatie in westerse klassieke muziek staat over het algemeen aan de linkerkant, terwijl traditionele manieren om Afrikaanse percussie over te dragen ver op de rechterkant van beide continua te vinden zijn. Japanse klassieke muziek wordt echter aangeleerd met notatie maar geheel holistisch, terwijl Zuid-Indiase klassieke muziek over het algemeen oraal wordt overgedragen, maar op een zeer analytische wijze. De meeste muziekeducatie omvat in de praktijk een breed aanbod van activiteiten op verschillende plaatsen op beide continua. Dit wordt versterkt door hedendaagse lesinstrumenten, zoals de walkman en minidisk, die oraal en analytisch dicht bij elkaar brengen door de ervaring van het reproduceren van real-time-geluid te combineren met de mogelijkheid om eindeloos te herhalen tijdens het oefenen.

Competentiegericht onderwijs

In de hedendaagse praktijk van sommige conservatoria kunnen we in de context van competentiegericht onderwijs het begin ontwaren van een verschuiving van analytisch naar holistisch leren. Omdat het hier gaat om geïntegreerde kennis, vaardigheden en attitudes worden in hedendaagse curricula vaak de keurig gedefinieerde grenzen van de traditionele vakken en modules overschreden. Een uitstekende casus in dit geval is de popopleiding aan het Rotterdams Conservatorium, waar in het tweede jaar opdracht wordt gegeven aan bands (die de kern van de opleiding vormen, niet individuen en hun instrumenten): "Componeer een lied, schrijf het op, leer het spelen, leer het ook aan de mede-bandleden, voer het uit en neem het op, en registreer het bij een copyright-organisatie." In een enkele opdracht worden zo negen vakken gecombineerd: techniek, repertoire, compositie, arrangeren, theorie, onderwijsvaardigheden, opnamevaardigheden, uitvoeringsvaardigheden en ondernemerschap.

Een interessant kenmerk van het curriculum 2001-2002, waarvan deze opdracht deel uitmaakt, is dat het ook nadrukkelijk ingaat op het beheersen van muziek als geheel. Van studenten wordt verwacht dat ze een logboek bijhouden van het hele proces van iedere opdracht. In het logboek dient niet alleen het technische en creatieve proces aan de orde te

komen, maar moeten ook de obstakels worden vermeld waar men tegenaanloopt op gebieden als planning en sociale interactie tussen bandleden. Kortom, de studenten worden gestimuleerd om te kijken naar 'musicking' zoals Christopher Small het definieert in *Musicking: The Meaning of Performing and Listening* (1998): "Musicking is deelnemen, in welke capaciteit dan ook, aan een muzikale praktijk, door uit te voeren, te luisteren, te oefenen of studeren, materiaal te leveren voor uitvoeren (wat componeren genoemd wordt) of te dansen." In de Bachelor of Popular Music aan het Queensland Conservatorium Griffith University, draait in feite het hele curriculum om productie van opnamen en live optredens, waarmee directe relevantie voor de actuele praktijk wordt nagestreefd.

Wanneer we kijken naar andere geïnstitutionaliseerde of anderszins gefixeerde systemen van muziekoverdracht, is het verrassend hoe vaak de kwaliteitscriteria en competenties die van professionele musici worden verwacht, slecht aansluiten bij de in het onderwijs benadrukte aspecten. In veel westerse conservatoria krijgen jonge musici die zeer waarschijnlijk in een klassiek orkest zullen spelen, les met een grote nadruk op een-op-eensituaties, met ensemble- of orkesttraining vaak als een bijvak of in projectvorm. Dit is wel een goede voorbereiding voor een auditie voor een klassiek orkest, waarbij de kandidaat alleen en anoniem achter een scherm speelt voor een auditiecommissie, maar nauwelijks voor de sociale context en uitvoeringspraktijk van een orkest. In Indiase klassieke muziek is improvisatie een sleutelbegrip voor een uitvoering. Vijftig tot negentig procent van een uitvoering wordt geïmproviseerd of ten minste samengesteld uit bestaande bouwelementen en structuren. De meeste Indiase leraren zullen echter eindeloos korte composities en vastgelegde improvisaties aan de studenten leren. De structuren die aan deze improvisaties ten grondslag liggen worden zelden expliciet aangeleerd. Maar noch de westerse noch de Indiase praktijken die hier beschreven worden, zijn noodzakelijkerwijs voorbeelden van onsuccesvolle muziekoverdracht. Hoewel het zelden expliciet wordt gemaakt, bouwt ieder systeem van analytische instructie voort op aannames over competenties die de leerlingen opdoen door holistisch leren voordat zij aan de formele instructie beginnen.

Grondig herijken

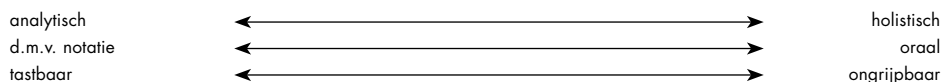
In een korte ontdekkingstocht langs processen in muziekoverdracht vanuit een cultureel divers perspectief hebben we gezien dat veel aspecten van doceren en leren die op het eerste gezicht eenduidig lijken, in feite meerdere lagen en keuzen laten zien. Het evenwicht tussen tastbare en ongrijpbare aspecten van muziek varieert tussen muzikale tradities, genres en overdrachtsituaties. Het relatieve belang dat wordt gehecht aan notatie en oraal leren hangt hiermee samen. Ten slotte, en misschien het belangrijkste: er is een onderscheid tussen

holistische en analytische benaderingen van leren.

Terwijl analytische instructie het eerste referentiepunt lijkt te zijn voor georganiseerde muziek-educatie, is het treffend om te zien hoezeer sommige van de mechanismen van holistisch leren lijken op de processen die als ideaal gelden in het constructivistische denken over educatie. Het concept dat een leerling kennis opbouwt in plaats van slechts te ontvangen (hetgeen correspondeert met een modernistische, positivistische, cognitivistische benadering) heeft het potentieel om holistisch leren te verheffen boven de status van 'onderontwikkeld' opdat het past in educatie in een postmoderne omgeving. Men kan zelfs betogen dat veel muziekeducatie in de wereld nog steeds is gebaseerd op westerse concepten van muziek-educatie die niet langer worden gesteund door eigentijdse inzichten in het onderwijs. Dit zou ervoor pleiten om muziekeducatie grondig te herijken, zowel qua context als qua methodiek. Zo zijn we aangeland bij de laatste drie, belangrijke continua in ons model: continua waarop het daadwerkelijke overdrachtsproces kan worden weergegeven (figuur 10).

Figuur 10

Continua dimensies van overdracht



Nu deze drie continua zijn bepaald, kunnen we, in hoofdstuk 5, beginnen met het samenbrengen van de discussies uit de eerste vier hoofdstukken. Om dit te doen met optimale kans op praktische toepasbaarheid, is het cruciaal dat we eerst kijken naar een aantal van de omgevingen waarin muziek onderwijzen en leren plaatsvindt, aangezien het instituut één van de kerndimensies is die bepalend zijn voor muziekoverdracht.

5 Een kritiek

Waarin de structuur van formeel muziekonderwijs wordt gezien en kritische vragen worden gesteld over fossiele concepten over leren en onderwijzen in traditionele én vooruitstrevende instituten voor muziekonderwijs.

We kunnen verschillende benaderingen van muziek leren alleen overzien vanuit een cultureel divers perspectief wanneer we in overweging nemen hoe dit onderwijs is georganiseerd. Er zijn nogal wat verschillen tussen een wekelijkse les van 45 minuten in een muzikschool in Winterswijk en een twintigjarig verblijf in het huis van een Indiase goeroe in Calcutta. Factoren die we in de eerdere hoofdstukken hebben besproken, zoals onderwijsmethoden, traditie, context, authenticiteit, en de positie van muziek in de samenleving, worden sterk beïnvloed door de institutionele omgeving. Deze omgeving is een van de vier krachtenvelden die de onderlinge balans tussen de verschillende, in de voorgaande hoofdstukken besproken continua bepalen: de lerende, de onderwijzende, de vorm en inhoud van de muziek zelf en ten slotte de leeromgeving. Volgens Estelle Jorgensen (2002) is "een curriculum gebaseerd op filosofische aannamen over doel en methoden van het onderwijs. Als een tastbaar fenomeen belichaamt het de filosofische vooronderstellingen van de maker(s) net zoals een kunstwerk de ideeën en het gevoel van de maker(s) of uitvoerder(s) uitdrukt, met als gevolg dat we het curriculum niet kunnen scheiden van de ideeën die er aan ten grondslag liggen." Zo vormen de structuren die muziekoverdracht sturen een weerspiegeling van onderwijskundige filosofieën uit het heden of uit voorgaande decennia en zelfs eeuwen. Op die manier kan de organisatie van muziekonderwijs een progressief of conservatief mechanisme van grote betekenis zijn voor het muziekonderwijs zelf. Dit geldt met name voor formeel georganiseerde muziekoverdracht.

Een van de beste manieren om de invloed van de institutionele omgeving in kaart te brengen is beschouwing van de dynamiek van muziekoverdracht waar meer dan één culturele invloed een rol speelt. Dat kan zoals we gezien hebben het geval zijn wanneer muziek reist. Het kan ook voorkomen wanneer een andere cultuur een sterke invloed wordt in de oorspronkelijke context van de muziek, zoals bijvoorbeeld westerse muziek in de Arabische wereld. Al in de jaren zeventig signaleerde Habib Hassan Touma in 'The Education of Musicians and their Public in Arab Countries' een aantal vragen die dat oproept: "Instrumentale muziek en zingen vrijwaren de studenten op geen enkele manier van een onderwijsmethode die Arabische musici hebben overgenomen van Europese methoden voor viool, fluit, etc., zodat de student van meet af aan begint met oefeningen, eenvoudige stukken, etc., en pas na een of twee jaar begint met het leren van Baschraf-s, Samai-s of Muwaschah-s. Maar ondertussen moet hij de modale structuren leren met zijn oren, zonder noten, door veel te luisteren naar de leraar, en te imiteren alvorens eigen modale improvisaties te

maken, want het is niet mogelijk om Taqsim of Layali exact te noteren, en zelfs als ze op papier worden gezet, dan vertegenwoordigt de interpretatie van de noten nooit de oorspronkelijke muziek, vooral als de uitvoerder de muziek niet kent.”

Formeel, niet-formeel en informeel muziekonderwijs

In dit hoofdstuk bekijken we formeel muziekonderwijs, waarin de institutionele omgeving een belangrijke rol speelt. Deze omgeving onderscheidt zich van niet-formele settings, waar de visie van de privé-docent de belangrijkste referentie is, en van informele settings, waarin wel muziek geleerd wordt, maar waar geen formele instructie plaatsvindt.

In Nederland, net als in de meeste andere westerse landen, heeft *formeel* muziekonderwijs plaats op drie verschillende niveaus. Er zijn conservatoria, kunstvakopleidingen waar studenten worden opgeleid tot professionele musici, er zijn muziekscholen voor mensen die buitenschools muziek willen leren zonder (of nog zonder) professionele aspiraties, en ten slotte is er het muziekonderwijs in scholen voor primair en voortgezet onderwijs, waar de leerlingen worden ingeleid in de eerste beginselen van muziek en muziek maken. Aan de basis van al dit soort onderwijs liggen meestal vastgestelde leerdoelen en/of een duidelijk omlijnd curriculum. Het instituut of de overheid, en niet de individuele docent, bepaalt de grote lijnen van structuur, inhoud en methodiek en ook van de kwaliteitscriteria.

Dat ligt anders bij *niet-formeel* onderwijs, waarmee ik onderwijs buiten de bovengenoemde formele structuren bedoel. Privé-docenten vallen in deze categorie. Het beslissingsrecht over het leerproces is hier gewoonlijk in handen van een enkele professionele musicus. Het proces dat hier doorlopen wordt, is niet noodzakelijk méér onderhevig aan willekeur dan dat in formeel muziekonderwijs, maar de persoonlijke relaties tussen leraar en leerling zijn dikwijls gecompliceerd. De lange verbintenis van een Indiase muziekstudent met zijn goeroe of die van een jonge jali met zijn kora-meester in West-Afrika zijn hiervan voorbeelden.

Informeel muziek leren heeft plaats in niet voor dat doel georganiseerde omstandigheden. Het gebeurt bijvoorbeeld in settings die steeds vaker worden aangeduid als community-music-activiteiten en in popmuziek. Het is nog veel wijder verbreid in de vorm van muziek leren door luisteren naar videoclips, de radio of naar andere vormen van opnamen. In de westerse popmuziek heeft dit geleid tot generaties succesvolle muzikanten. De televisiecompetitie *Idols* is hiervan volgens velen misschien een bedenkelijk, maar zeker spectaculair voorbeeld.

Hoewel deze publicatie zich in de eerste plaats bezighoudt met het leren van specifieke tradities in formele omstandigheden, zijn deze onderscheiden zeer relevant wanneer we kijken naar de obstakels die muzieksoorten kunnen tegenkomen als het leerproces zich verplaatst van de ene naar de andere onderwijscategorie. Dat speelt niet alleen een rol in het westen,

maar ook in veel van de landen van oorsprong van verschillende wereldmuziektradities. Vrijwel overal zijn in de afgelopen eeuwen of decennia formele muziekonderwijsstructuren ontstaan: conservatoria, muziekscholen en muziekonderwijs in het reguliere onderwijs.

- *Conservatoria*

Bovenaan de opleidingsladder naar muzikale bekwaamheid staan de conservatoria. Het woord conservatorium is ontleend aan het Italiaanse conservatorio, dat niet verwijst naar conservatisme, maar naar weeshuizen waar de wezen vanaf de eerste helft van de zestiende eeuw muziek werd geleerd om in de kerk te zingen (Abeles et al., 1995). Het conservatorium zoals we dat nu kennen kwam tot bloei toen in de tweede helft van de achttiende eeuw kloosters en kerkmuziekscholen hun deuren sloten (Weber, 2003). Het Conservatorium van Parijs werd gesticht in 1784, gevolgd door Praag (1811), Wenen (1817), de Royal Academy of Music in Londen (1822), Leipzig (1843), Berlijn (1850) en het Royal College of Music in Londen (1873).

In de loop van de twintigste eeuw werd het conservatoriummodel ingevoerd in de meeste westerse en een groot aantal niet-westerse landen. Op die manier ontstond een krachtige en succesvolle opleidingsstructuur voor musici in westerse klassieke muziek die de veeleisende uitvoeringspraktijk van orkesten, opera, kamermuziek en solisten op hoog niveau kon voeden. Dat was de situatie tot na de Tweede Wereldoorlog.

- *Muziekscholen*

Muziekscholen delen hun vroege geschiedenis met conservatoria. De scheiding tussen de opleiding van professionele en amateur-musici werd pas getrokken in de tweede helft van de negentiende eeuw. Vanaf die tijd hebben muziekscholen voor amateurs zich ingezet om klassieke muziek toegankelijk te maken voor een zo breed mogelijke groep muzik liefhebbers. In Nederland betaalde de beter gesitueerde middenklasse aanvankelijk zelf voor het muziekonderwijs van hun kinderen. Maar naarmate de tijd verstreek werd de overheid bereid gevonden om openbare muziekscholen te financieren. Op die manier werd de basis gelegd voor het huidige, fijnmazige en goed georganiseerde systeem van muziekscholen (of muziekafdelingen van centra voor de kunsten) in Nederland, net zoals dat in een aantal andere landen het geval is, vooral in Noord- en West-Europa.

Als we na zo'n 150 jaar de balans opmaken, zien we wel een aantal problemen. Zo is er is een constante spanning tussen breedte en diepte. Muziekscholen die zich vooral richten op samenspel kunnen soms te weinig laten zien op het gebied van individuele vaardigheden van jonge musici; de functie van de muziekschool als eerste fase in het traject naar een professionele muziekloopbaan wordt dan verwaarloosbaar. Muziekscholen die zich wel

richten op kwaliteit in de zin van lees- en speelvaardigheden zetten hun overheidssubsidies in voor een sociaal-demografisch zeer beperkte groep. Een beetje cru gesteld: de instelling ter verheffing van het volk blijkt in de eerste plaats een instituut dat voor een zeer schappelijk tarief kinderen die muziek aanleert die hun bemiddelde ouders bij voorkeur horen. Waarom falen muziekscholen in het trekken van een dwarsdoorsnede van de Nederlandse samenleving? Om te beginnen vereist formeel muziekonderricht in de westerse klassieke traditie meer dan financiële toegankelijkheid; het vereist de ondersteuning van de naaste omgeving, meestal het gezin, waarin de leerling opgroeit. Vervolgens is het imago en de prestige van de muziekschool – zwaarwegende motivatiefactoren – alleen in bepaalde kringen groot. In Amsterdamse volksbuurten wordt het spelen van viola da gamba niet onmiddellijk als cool ervaren door de peer group, terwijl dat misschien wel het geval is met rap of arrenbie. Westerse klassieke muziek is domweg geen onderdeel van de klankwereld van veel kinderen die opgroeien in hedendaagse westerse samenlevingen, die nu eenmaal gedomineerd worden door blootstelling aan populaire en commerciële muziek. Dan is het niet verwonderlijk dat muziek van de achttiende- en negentiende-eeuwse elite er niet in slaagt de belangstelling te wekken van kinderen met breed uiteenlopende achtergronden. Onderwijs in westerse klassieke muziek trekt ook vrijwel geen kinderen uit andere culturen, met uitzondering van statusgevoeligen onder hen en van Aziaten, die nog sterker dan Europeanen geloven dat muziek leren altijd westers klassieke muziek leren betekent. Indachtig de voorgaande hoofdstukken is de vraag echter of er geen drempel wordt opgeworpen door het bestaan van, in de woorden van de beroemde socioloog Pierre Bourdieu (1984), “een onderwijssysteem dat (met grote ongelijkheid) de mogelijkheid biedt om te leren in geïnstitutionaliseerde stadia volgens gestandaardiseerde niveaus en met gestandaardiseerde syllabi.”

- *Muziekonderwijs in het reguliere onderwijs.*

Voor het muziekonderwijs in het reguliere onderwijs ziet de situatie er op het eerste gezicht beter uit. In de afgelopen decennia hebben we daar een verschuiving kunnen waarnemen naar muzieksoorten die relevanter zijn voor de leerlingen. Maar nog steeds liggen ideeën uit het verleden op de loer. In 2002 nog haalde de invloedrijke muziekeducatiefilosoof David Elliott uit naar westers onderwijs als “gebaseerd op de wetenschappelijk-industriële concepten van het modernisme, met gestandaardiseerde curricula, gestandaardiseerde testen voor de resultaten, methodes die docentgericht zijn, afgemeten lestijden, en klassen die gescheiden zijn naar leeftijd en vaardigheden.”

Pestalozzi

De wortels van deze nog altijd vigerende opvattingen kunnen we vinden in de tijd dat westerse muziekcurricula vorm kregen. In hoofdstuk 4 noemden we al de Zwitserse pedagoog Pestalozzi (1746-1827), die als een van de vaders van de huidige muziekeducatie kan worden gezien. Zijn ideeën verbreidden zich aan het begin van de negentiende eeuw over de hele wereld, overigens niet alleen in het muziekonderwijs. In de jaren dertig gaf Boston Pestalozzi's principes zo weer:

- slechts één ding tegelijk aanleren – ritme, melodie en expressie, die gescheiden aangeleerd en geoefend dienen te worden, voordat van het kind wordt verwacht alle tegelijk aan te gaan;
- hem iedere stap van deze verdeling te laten oefenen tot hij deze meester is, voordat hij verder gaat naar de volgende;
- principes en theorie geven na de praktijk, en als een afgeleide ervan;
- de elementen van begrijpbaar gemaakt geluid analyseren en oefenen om deze op muziek toe te passen. (geciteerd in Abeles et al., 1995)

In de decennia na Pestalozzi werd weliswaar een aantal van zijn ideeën in twijfel getrokken, maar ze werden toch grotendeels bekrachtigd door latere denkers over muziek. Een van hen was Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Herbart ontwikkelde een systeem van wetenschappelijk georganiseerde lessen met meetbare uitkomsten. Volgens hem was toegang tot een kunstwerk alleen gegarandeerd door analyse. Hij noemde zelfs het daadwerkelijke geluid dat bij een partituur hoorde een niet-essentiële eigenschap ervan (Daverio, 2003).

Deze nadruk op analyse vertaalde zich naar de notenleesmethodiek van Holt en het wijdverbreide sol-fa-systeem dat door John Curwen populair werd gemaakt. Dergelijke ontwikkelingen waren een gevolg van Pestalozzi's gedachtegoed, maar ook in tegenspraak ermee, omdat Pestalozzi zelf nog muzikaal geluid vóór notatie plaatste. Deze controverse tussen onderwijs vanuit klank of vanuit notatie heeft nog tientallen jaren voortgewoed.

De visies van Herbart over esthetiek kwamen tot volledige wasdom in *Vom Musikalisch-Schönen* (1854) van Eduard Hanslick. De formalistische benadering van muziek in dit boek stelde dat het esthetische effect van muziek het beste begrepen kan worden door de structuur ervan te doorgronden. Dit idee won geleidelijk invloed. Het inspireerde Heinrich Schenker (1868-1935) in Wenen, die "een systeem van muzikanalyse ontwikkelde dat liet zien dat de basis van de meeste composities in de westerse klassieke muziek kon worden begrepen als een enkele muzikale frase, die vervolgens op grote schaal wordt uitgebreid door een serie bewerkingen." Dit systeem werd na de Tweede Wereldoorlog steeds vaker

gebruikt door conservatoria en universitaire muziekafdelingen (Cook, 1998).

Al deze invloeden kunnen ons helpen te begrijpen waarom vrijwel alle conservatoria uitgebreid aandacht besteden aan theorie en analyse, maar vrijwel niet aan esthetiek. Dat is welbeschouwd een beetje merkwaardig voor instellingen die studenten willen opleiden tot professionele musici die door mooie muziek te maken een publiek kunnen ontroeren.

De schrijfkameretnomusicoloog

Andere invloeden van betekenis waren het formele begin van de hedendaagse musicologie en vergelijkende musicologie (de voorloper van de etnomusicologie). De bakermat van deze invloeden wordt gewoonlijk herleid tot Guido Adlers *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft* (1885). Hoewel Adlers model nadrukkelijk verwijst naar de studie van muziek uit andere culturen, wordt dit gedaan vanuit het perspectief van de westerse onderzoeker, met een sterke hang naar analyse en meetbaarheid. Deze hang werd nog versterkt door de uitvinding van het precies meten van toonhoogten in honderdsten van een hele toon en mechanieken om muziek op te nemen en af te spelen, zoals de fonograaf. De schrijfkameretnomusicoloog was geboren, die zonder ooit naar een ander land te reizen wetenschappelijke verhandelingen over muziek uit andere culturen publiceerde, grotendeels gebaseerd op westerse analytische methoden en criteria ontleend aan westerse klassieke muziek. Een van de onderliggende doelen van deze etnomusicologische exercities was het aantonen van een hiërarchie van verschillende muzieksoorten, met aan de top van de piramide natuurlijk de westerse canon (Bohlmann, 1988). Zo werden de principes waarop westerse muziek is gebaseerd tot universele toepasbaarheid verheven.

Verouderde ideeën

Teresa Volk (1998) stelt dat "de methodieken en het materiaal van het muziekcurriculum van de laatste jaren van de negentiende eeuw de bouwstenen zijn van muziekeducatie zoals we die vandaag de dag kennen." Zij noemt overigens wel het gedachtegoed van Kodály en Orff en technologische ontwikkelingen als nieuwe invloeden, maar negeert dat tegenwoordig toch aardig wat pop, jazz en zelfs wereldmuziek het onderwijs bereikt. Hoewel deze invloeden onmiskenbaar zijn, is het noodzakelijk om te bekijken in hoeverre wij onbewust nog hangen aan verouderde ideeën die het vormgeven van muziekonderwijs doordesemen, in het bijzonder als het gaat om de overdracht van wereldmuziek en de bijbehorende methodieken.

Deze problematiek voert terug naar de interactie van deze verouderde ideeën met positivistische, modernistische benaderingen van onderwijs, die gebaseerd zijn op het idee dat kennis kan worden overgedragen van een min of meer absolute kennisbron naar een ontvanger

van deze kennis. En hoewel in dit postmoderne tijdperk meer onderwijskundigen neigen naar een constructivistische benadering, waarin de lerende zijn of haar eigen, subjectieve geheel van kennis 'construeert,' lijken de meeste opleidingsstructuren voor specifieke instrumenten en genres tot op de dag van vandaag gebaseerd op een modernistisch *one curriculum fits all*-idee.

We kunnen de meeste conservatoria beschrijven als instellingen die een muziekvisie vertegenwoordigen die overwegend analytisch is, op notatie gebaseerd, behoorlijk statisch in opvattingen over traditie, authenticiteit en context, en met een enkelvoudig, want op de westerse klassieke canon gebaseerd, idee over kwaliteit. De andere formele muziekonderwijsstructuren (muziekscholen en muziekonderwijs in het reguliere onderwijs) laten ook niet veel dynamiek zien. Ik beschouw ze hier grotendeels als volgers van negentiende-eeuwse Duitse ideeën en waarden die eerder in dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen.

Op de tocht

Anno 2004 staan deze concepten van muziek en muziek leren meer dan ooit op de tocht door de opmars van muziekonderwijs waarin meer dan één cultuur een rol speelt. De tocht kan worden veroorzaakt als westerse muziek in andere landen wordt onderwezen, maar waarschijnlijk vinden we de meest interessante voorbeelden van deze dynamiek als wereldmuziek wordt geïntroduceerd in een westerse onderwijsomgeving. Deze dynamiek illustreert het duidelijkst de ontmoeting en confrontatie met de eigenschappen van verschillende culturen.

- *Conservatoria*

Op het gebied van conservatoria verbreedde het aanbod zich geleidelijk vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw met kerkmuziek, eigentijdse kunstmuziek, jazz, pop en uiteindelijk wereldmuziek. Een interessant voorbeeld van de implicaties van deze verbreding is jazzmuziek.

Jazz

Jazz, dat in informele settings is ontstaan, deed in Nederland vanaf het einde van de jaren tachtig zijn intrede in de conservatoriumwereld. Wouter Turkenburg, hoofd Jazz aan het Koninklijk Conservatorium in Den Haag en voorzitter van de International Association of Jazz Educators, schrijft het succes van de integratie van jazz in conservatoria toe aan het feit dat "de manier van lesgeven werd aangepast aan en veranderd van het bestaande model van klassieke muziek." (Turkenburg, 1999). Anderen vinden dat het aanpassen van de manier van lesgeven heeft geleid tot een statische, academische en muzikaal minder interessante muziekvorm. Die visie deelt, in hetzelfde boek, ook Håkan Lundström, decaan van

de Malmö Academy of the Arts, die over zijn jazzafdeling opmerkt: "Nu is zij niet langer een van de radicale krachten binnen de school. Dit gebeurt vaak wanneer iets geïnstitutionaliseerd wordt: het krijgt vaste patronen en vormen."

Turkenburg betoogt dat die vaste patronen en vormen niet noodzakelijk het overheersende onderwijskundige klimaat kopiëren: "Tegen het midden van de jaren negentig was het duidelijk dat er een zekere afstand was ontstaan van de klassieke modellen. Jazzmethodiek is nu in staat om op zichzelf te staan en zich verder te ontwikkelen." Als belangrijk winstpunt meldt hij dat "docenten jazz erin geslaagd zijn de aurale traditie binnen de muren van muziekacademies en conservatoria te brengen."

Terwijl er geen reden is het succes van jazz in conservatoria te bagatelliseren, zijn er weinig aanwijzingen dat jazz een belangrijke vernieuwende rol in deze instellingen speelt. Integendeel: de nadruk in het curriculum op theorie, analyse, geschiedenis en dergelijke vakken heeft op veel plaatsen geleid tot een nieuwe, academische benadering van wat ooit een levendige, op de uitvoeringspraktijk gerichte traditie was. De tendens lijkt te zijn dat jazz zich opstelt als een nieuw soort statische, 'klassieke' muziek, zowel in benadering als in uitvoering en overdracht. Bebop is misschien door institutionalisering gered voor het nageslacht, maar tegelijkertijd onderdeel geworden van het 'muzikale museum'. Zo levert een kwarteeuw jazz in conservatoria voorbeelden van én waarschuwingen voor de integratie van wereldmuziek in kunstvakopleidingen.

Wereldmuziek

Wereldmuziek deed kort na 1980 haar intrede in formeel muziekonderwijs. Vanaf 1983 doken in muziekscholen de eerste cursussen Turkse en Surinaamse muziek op. In de tweede helft van 1980 vonden vormen van wereldmuziek hun weg naar conservatoria, beginnend met latin jazz, Indiase muziek en flamenco. Deze praktijk groeide langzaam maar gestaag. In het kader van het door de Europese Commissie gefinancierde onderzoek *Sound Links* meldden vijftig conservatoria in 2002 activiteiten op het gebied van wereldmuziek. Nader onderzoek naar de meest actieve instellingen liet zien dat deze activiteiten het hele spectrum van losse keuzemodules tot volwaardige vakopleidingen besloegen. Verder viel op dat er wel veel benaderingen van methodiek bestonden, maar dat zij niet echt onderwerp van discussie waren. Een andere interessante bevinding in het *Sound Links*-onderzoek was dat de introductie van wereldmuziek vrijwel altijd was toe te schrijven aan een specifieke afdeling of sectie: compositie, percussie, jazz, pop of muziekeducatie/Algemene Muzikale Vorming (AMV)/schoolmuziek, en bovendien vaak aan een gedreven individu in een van deze secties. Deze bevinding wordt geïllustreerd door de geschiedenis van wereldmuziek in andere Nederlandse conservatoria. Zo begon het Koninklijk Conservatorium in Den Haag met

Afrikaanse percussie dankzij de slagwerkafdeling, ontwikkelde het Conservatorium van Amsterdam een sterk programma op het gebied van culturele diversiteit op basis van een curriculumontwikkelingstraject in de afdeling AMV/Schoolmuziek en het Rotterdams Conservatorium startte met wereldmuziek met als basis de latin-jazz-expertise van de jazzafdeling. Het Rotterdams Conservatorium, dat ook pionierde op het gebied van pop en jazz, is de enige kunstvakopleiding in Europa die volwaardige programma's in vijf specifieke vormen van wereldmuziek aanbiedt: latin jazz, flamenco, Noord-Indiase klassieke muziek, tango en Turkse volksmuziek. Het officieel benoemen en ontwikkelen van de afdeling wereldmuziek was volgens Joep Bor (1999) gebaseerd op de "visie dat vakopleidingen wereldwijde veranderingen in cultuur en samenleving zouden moeten weerspiegelen." De keuze voor specifieke tradities werd minder ingegeven door overwegingen over etniciteit en vertegenwoordiging van verschillende groepen dan door praktische criteria. Bor, vanaf het begin de drijvende kracht achter de afdeling, formuleert drie praktische criteria: het bestaan van een markt voor getalenteerde en gemotiveerde studenten van voldoende omvang, de mogelijkheid om een docententeam met voldoende expertise en gewicht samen te stellen en de inschatting of de muziektraditie goed onderwezen kan worden in een westers conservatorium.

Als er voldaan kon worden aan deze criteria, dan werd – vaak met vallen en opstaan – een curriculum ontwikkeld op basis van de specifieke praktische en theoretische eisen van de traditie, maar grotendeels gestructureerd volgens de lijnen van een typisch conservatoriumcurriculum, met individuele lessen voor het hoofdvak, ensemble-spel volgens de traditie, een 'world music lab', bijvakken, muziektheorie, analyse, geschiedenis en muziekpedagogiek en muziekdidactiek. Daarbij sluit de centrale positie van de een-op-eenhoofdvlakles goed aan bij de traditionele meester-gezel-verhouding die de norm is in de meeste niet-westerse tradities.

De verschillende docenten leggen uiteenlopende accenten: van nadruk op tastbare aspecten van de traditie tot nadruk op abstracte en ongrijpbare aspecten. Dat laatste komt vooral voor op het niveau van de verstgevorderden. In Rotterdam werden daarvoor erkende meesters zoals Paco Peña (flamenco), Hariprasad Chaurasia (bansuri), Gustavo Beytelmann (tango) en Talip Özkan (saz) aangetrokken die het artistiek leiderschap van de verschillende studierichtingen op zich hebben genomen. Inmiddels heeft het Rotterdams Conservatorium een aantal musici afgeleverd die zich goed staande kunnen houden als uitvoerend en of docerend musicus, vooral op het gebied van latin jazz en flamenco. Het studentenaantal is stabiel: circa honderd studenten. Er is echter nauwelijks sprake van de gehoopte en verwachte levendige artistieke uitwisseling tussen de verschillende specialisaties. Los van een paar koperblazers in de latin jazz en violisten in de tango-ensembles neigen studenten

ernaar zich te concentreren op hun eigen gebied.

De opzet van wereldmuziek aan het Rotterdams Conservatorium en andere conservatoria roept vragen op over de plaats van wereldmuziektradities in hun nieuwe omgeving en over de meest geschikte manieren van overdracht. Het Rotterdams Conservatorium staat een interculturele benadering voor, maar is in de praktijk eerder multicultureel, met het accent op individuele tradities die behoorlijk op zichzelf staan. De benadering van tradities is relatief statisch in de focus op gevestigde muzikale tradities zoals ze bestaan in het land van oorsprong. In Rotterdam wordt eerder gestreefd naar authenticiteit in de geest dan naar historische reconstructie. De conservatoriumomgeving dicteert vergaande recontextualisatie, met weinig pogingen om oorspronkelijke context te repliceren.

De manier waarop de curricula van conservatoria zijn vormgegeven, met min of meer duidelijk gedefinieerde modules, komt tegemoet aan de eisen die de Nederlandse overheid aan leerplannen stelt. Ze neigen daarom naar analyse en notatie. De lessen nemen in het algemeen een middenpositie in tussen tastbaar en ongrijpbaar, waarbij de theoretische vakken eerder neigen naar het tastbare en de hoofdvaklessen voor gevorderden naar het ongrijpbare, met verwijzingen naar de abstracte essentie van de muziekpraktijken, zoals de clave in latin jazz, de subtiele intonatie van de srutis in Indiase klassieke muziek of het essentiële gevoel van duende in flamenco.

- *Muziekscholen*

Ook in muziekscholen hebben zich de afgelopen twintig jaar belangrijke verschuivingen in aandachtsgebieden voltrokken. In de jaren tachtig waren wereldmuziekcursussen vooral gericht op etnische doelgroepen: saz voor Turken, kawina voor Surinamers. De noodzaak voor het aanbieden van deze cursussen leek te zijn ingegeven door politieke druk/correctheid en niet zozeer door artistieke ambities. Bovendien konden de projecten meestal worden gefinancierd met extra overheidssubsidies; ze brachten wat velen zagen als de kerntaak, het overdragen van westerse klassieke muziek, niet in gevaar.

Van de muziekscholen werd een minimum aan commitment verwacht. Aan daadwerkelijke integratie van de muziek, de lessen, de docenten en de leerlingen in het systeem van de muziekschool werd nagenoeg niets gedaan. Inhoud, methodiek, organisatie en leerlingwerving waren stiefkinderen. Het is dan ook geen wonder dat tientallen van deze projecten een al dan niet zachte dood stierven door problemen met docenten, leerlingen, financiering en de heersende onderwijscultuur. De angst om deze kwesties aan te pakken, vanwege het risico een faux pas te maken op het gebied van de normen en waarden van andere culturen, bepaalde de aanpak. De cursussen wereldmuziek laten wegwijnen en het gebrek aan belangstelling aanvoeren als argument voor de onmogelijkheid ervan was veel eenvoudiger.

Gevolg van deze houding was dat alleen grote, uitermate cultureel diverse steden, zoals Amsterdam en Rotterdam, enige continuïteit hadden in het aanbod wereldmuziekcurssussen (onderzoek Vereniging voor Kunstzinnige Vorming, 1992).

Wereldmuziekscholen

Aan het begin van de jaren negentig deed in de muziekschool het verschijnsel 'wereldmuziekschool' zijn intrede. Dit fenomeen vertegenwoordigde een nieuwe benadering. De wereldmuziekcurssussen werden nadrukkelijk geïntegreerd in de bestaande structuren: dezelfde leslokalen, dezelfde klokuurdelers, dezelfde tarieven, dezelfde contracten voor docenten. Bovendien werd steeds vanaf het begin gestreefd naar een redelijk breed aanbod, met als doel een kritische massa van docenten en leerlingen te scheppen die een eigen referentiekader kon opbouwen. Veel aangeboden tradities hadden een direct verband met etnische groeperingen in Nederland (Turkse saz en Surinaamse kaseko, maar andere amper (Indonesische gamelan en Indiase klassieke muziek) of helemaal niet (Afrikaanse percussie en Spaanse flamenco), waardoor een veel gemengder cohort leerlingen werd aangetrokken. De belangrijkste overweging was muzikaal, niet sociaal. Daardoor pasten wereldmuziekscholen veel beter in de infrastructuur van muziekeducatie in Nederland. In de loop van de jaren negentig ontstonden in veertien grote en middelgrote Nederlandse gemeenten wereldmuziekscholen, met in totaal rond de tweeduizend leerlingen (Schippers, 1997).

De opkomst van wereldmuziekscholen betekende niet noodzakelijk een grote verschuiving in bewustzijn richting intercultureel of transcultureel. Er waren een paar projecten die een brug probeerden te slaan tussen culturen (intercultureel), maar het grootste deel van vraag en aanbod betrof onderwijs in specifieke tradities (monocultureel). Afrikaanse percussie en Turkse volksmuziek scoorden het hoogst. Tradities werden doorgaans redelijk statisch benaderd, net zoals we hebben gezien in de beschrijvingen van wereldmuziek aan het Rotterdams Conservatorium, waarbij op het basisniveau van een wereldmuziekschool authenticiteit moeilijker vast te stellen was en de context radicaal anders was dan in de meeste culturen van oorsprong.

Opvallend op de wereldmuziekscholen was het verschil in respons van de docenten uit de cultuur van oorsprong op de nieuwe, institutionele omgeving. We kunnen drie benaderingen onderscheiden:

- 1 vasthouden aan de manier van overdracht die ze ervaren of zelf beoefend hebben in de cultuur van oorsprong. Dit kan het voordeel hebben dat een aantal kerneigenschappen van de muziek behouden blijven, maar ook het nadeel dat door frustratie en onbegrip veel leerlingen weglopen;

- 2 geheel aanpassen aan de nieuwe omgeving. Dit kan een verschuiving naar analytisch, notatiegericht onderwijs inhouden, met mogelijke gevolgen voor de balans tussen overgedragen eigenschappen van de muziek, en gemengde reacties van leerlingen, die of graag aan het westerse model willen voldoen, of juist de traditie missen;
- 3 een middenweg zoeken tussen traditionele vormen van overdracht en systemen van leren die zich goed verhouden met de institutionele omgeving en de verwachtingen van leerlingen.

De derde benadering kwam het meeste voor; in de meeste gevallen ontstond een haalbare balans tussen overdrachtmethoden uit de cultuur van oorsprong en de nieuwe setting.

- *Muziekonderwijs in het reguliere onderwijs.*

De situatie voor schoolmuziek, muziek in het regulier onderwijs, is weer anders. Hier gaat het niet om het ontwikkelen van vaardigheden in een bepaalde traditie of op een bepaald instrument. Het gaat om het leggen van een basis voor een 'muzikaal burgerschap': het aanreiken van instrumenten om keuzen te maken in de eigen muzikale ontwikkeling. De visie dat het doel van muziekeducatie op scholen een voorbereiding is op het functioneren als luisteraar of deelnemer in de wereld van de westerse klassieke muziek is op sterven na dood. Het muzikale landschap en de houding en belangstelling van schoolkinderen, laten niet veel ruimte voor een negentiende-eeuwse visie op muziekonderwijs. In de schaduw van het muziekonderwijs blijft deze visie echter invloedrijk, zoals we kunnen vaststellen als we kijken naar de achtergronden en lesprogramma's van schoolmuziekstudenten op conservatoria. Daar valt nog steeds een enorm accent waar te nemen op westerse klassieke muziek en de daarmee samenhangende methodiek.

Dit kan leiden tot botsingen met de overtuiging dat muziekeducatie de ervaringswereld van kinderen als uitgangspunt moet nemen, vooral wanneer we het hebben over kinderen uit andere culturen. Samenlevingen met vertegenwoordigers uit veel verschillende culturen zien zich gesteld voor een uitdaging om de muzikale werkelijkheid met alle implicaties te vertalen naar programma's voor scholen. Idealiter leidt dat tot een structuur om de grote verscheidenheid aan muzieksoorten te ordenen, maar het gevaar van chaos ligt daarbij op de loer, met als gevolg dat de leerlingen zich afkeren van muzieksoorten die zij niet meteen herkennen. Hier zou een transculturele benadering op zijn plaats kunnen zijn, die kinderen vertrouwd maakt met een grote verscheidenheid aan muzikale concepten en waarden uit verschillende culturen, en zo de weg baant voor het kiezen van een eigen muzikaal pad. Dat is een stevige opgave, waarbij de samenwerking tussen etnomusicologie en muziekeducatie een sleutel tot succes kan zijn.

Maar een dergelijke benadering die de basis van het onderwijs aanpakt, belooft wel meer dan de drie grote lijnen die we tot nu toe hebben gezien in Nederland. Ten eerste is dat de transcriptie van muziek uit andere culturen in westerse notatie en deze zonder referentie naar de oorspronkelijke traditie zingen of spelen. Dat leidt meestal tot stevige vervormingen van de muziek, zoals we uit hoofdstuk 4 kunnen opmaken. Ten tweede zijn er methodieken die dieper op andere muzieksoorten ingaan, vaak ook met geluidsvoorbeelden, waardoor in ieder geval een iets beter beeld ontstaat. En ten slotte is er geëxperimenteerd met tegenwoordigers van andere muzikale tradities in de klas. De laatste benadering kan, mits goed ingekaderd, waarschijnlijk tot de beste resultaten leiden. Maar uiteindelijk hebben we een kader nodig van docenten die zelf om kunnen gaan met de culturele diversiteit die een sociale en kunstzinnige realiteit is in Nederland.

Directe relevantie

We hebben in dit hoofdstuk gezien dat de organisatie van leren en overdracht, vooral in de vorm van het curriculum en de werkwijze en structuur van instellingen, van grote invloed is op de dynamiek van gevestigde en nieuwe muzieksoorten in institutionele settings. De structuur van muziekeducatie levert de instrumenten, maar ook de grootste – vaak verborgen – obstakels voor het realiseren van een praktijk die recht doet aan een cultureel diverse realiteit. Die obstakels zijn voelbaar in de keuzen van repertoire en de vorm daarvan, in de benadering van het leerproces van leerlingen en studenten, en in de positie van docenten tegenover hun nieuwe omgeving.

Dat zijn allemaal aangelegenheden met directe relevantie voor een aantal onderwerpen die gedurende de laatste twintig jaar centraal zijn komen te staan in de discussies over muziek leren, zoals leerling/studentgerichte tegenover docentgerichte leerprocessen; breedte tegenover specialisatie; de volgorde van leren; stijlen van onderwijs in relatie tot muzikale ontwikkeling, meetbare uitkomsten en competentiegericht leren; talent en motivatie; authentiek leren en het scheppen van een stimulerende leeromgeving (Colwell & Anderson, 2002; Valcke, 2000).

Hoewel deze publicatie redeneert vanuit overdrachtspraktijken, geven andere muziektradities nieuwe voorbeelden van succesvolle, leerling/studentgerichte benaderingen of juist extreme voorbeelden van eenrichtingsverkeer. Zo heeft deze hele discussie ook weer raakvlakken met het idee dat leerlingen hun kennis construeren, waarnaar ik in de voorgaande hoofdstukken al heb verwezen. Ook zonder deze visie uitvoerig te analyseren is het eenvoudig om in grote lijnen de verschillen vast te stellen tussen het constructivisme, dat wordt geassocieerd met het postmoderne denken, en het meer modernistische objectivisme (figuur 11).

Figuur 11

Objectivistische versus constructivistische benaderingen van leren*

Dimensie	Kenmerken objectivisme	Kenmerken constructivisme
Aandacht voor structuur in processen	Gestructureerd	Ongestructureerd
Beoordeling van het leerproces	Lineair en uniform	Door netwerken
Oriëntatie op context	Nadruk op abstractie	De ervaren wereld is uitgangspunt
Gebaseerd op type motivatie	Extrinsieke motivatie	Intrinsieke motivatie
Rekening houden met individualiteit	Ontkenning individuele verschillen	Erkenning/ondersteuning verschillen
Aandacht voor samenwerking bij leren	Focus op individu	Focus op samen leren
Type verantwoordelijkheid voor instructie	Didactische relatie	Mentor-studentrelatie

* Gebaseerd op Valcke, 2000, p. 44.

Wanneer we terugkijken naar de discussies over verschillende vormen van leren in de voorgaande hoofdstukken, vooral holistisch leren versus analytisch leren, dan zien we dat de schijnbaar ongestructureerde, rommelig ontworpen manier van leren in veel wereldmuziektradities meer overeenkomsten vertoont met eigentijdse, constructivistische benaderingen dan met de rechtlijnige, negentiende-eeuwse manier van werken die vaak niet wordt gedictieerd door het geformuleerde beleid, maar wel door de structuur en formele eisen van geïnstitutionaliseerde kennisoverdracht. En in veel westers muziekonderwijs en curricula zien we verborgen overblijfselen van inmiddels verlaten onderwijskundige ideeën, zelfs als beleid en acties lijken te wijzen op het tegendeel.

Zo ziet de nieuwe discipline van muziekeducatie in wereldperspectief zich gesteld voor twee belangrijke vragen: welke manieren van structureren en organiseren van muziek leren en doceren (of dat nu wereldmuziek, pop of jazz is) zijn succesvol vanuit het perspectief van de gestelde leerdoelen in relatie tot eindtermen, de instelling en de samenleving, en in welke mate weerspiegelt de organisatie van westers klassieke-muziekonderwijs verouderde onderwijskundige ideeën?

Aanknopingspunten

Wanneer we aannemen dat muziek leren en doceren de grootste kans van slagen heeft wanneer de verantwoordelijken voor dit proces – beleidsmakers en docenten – zich optimaal bewust zijn van de consequenties van hun keuzen, dan moeten de voorgaande vragen serieus worden overwogen door allen die onderwijs in en door muziek vormgeven of daaraan leiding geven. Om dat proces richting te geven kunnen aanknopingspunten worden gezocht in een model (hoofdstuk 6) dat we nu op basis van de voorgaande discussies kunnen vormgeven.

6 Een model

Waarin een dynamisch model wordt ontwikkeld om muziekoverdracht uit verschillende culturen en in verschillende settings beter te begrijpen en te beschrijven en waarin wordt verkend hoe dit model is toe te passen als instrument voor het ontwerpen van nieuwe overdrachtsituaties.

Uit de discussies in de voorgaande hoofdstukken volgt dat een overvloed aan bewuste en onbewuste keuzen ten grondslag ligt aan elke situatie van muzikale overdracht en het leren van muziek. Deze keuzen zijn niet zwart-wit, maar vertonen gradaties. Het is dan ook het beste om ze weer te geven in de vorm van continua: ononderbroken samenhangende reeksen. In dit hoofdstuk wordt een beschrijvingsmodel ontwikkeld dat deze continua samenbrengt.

Het model streeft naar een evenwicht tussen empirische complexiteit en voldoende eenvoud om het zinvol toe te kunnen passen bij het beschrijven van doceer- en leerprocessen in de brede variëteit aan wereldmuziekoverdracht. Om dit te bereiken wordt een hiërarchie gecreëerd tussen enerzijds de redelijk brede dimensies uit de voorgaande hoofdstukken, zoals culturele diversiteit, authenticiteit en holistisch leren, en anderzijds de specifiekere indicatoren voor iedere dimensie, afgeleid van de meer diepgaande discussies over specifieke praktijken. Deze laatste genereren een lijst van concrete eigenschappen van muziekoverdrachtsituaties, die gebruikt kan worden om keuzen uit de bredere continua te motiveren.

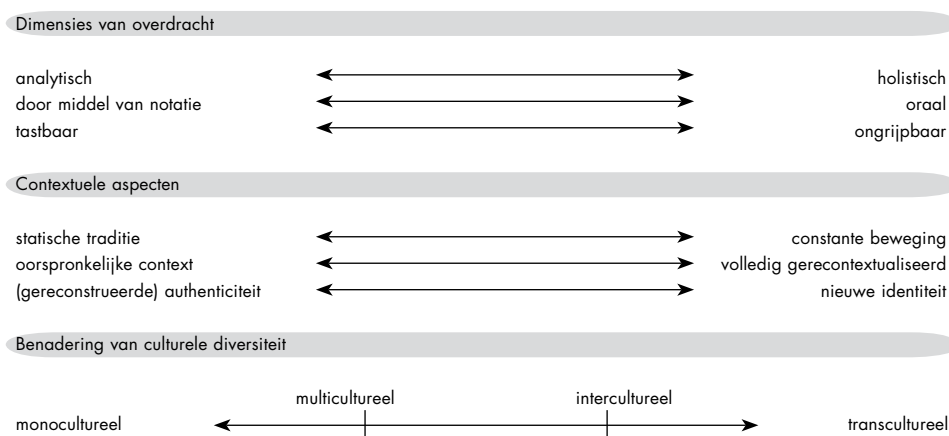
Uit een gedetailleerde analyse van de voorbeelden die ik in *Teaching World Music in the Netherlands 1983-2003* heb aangehaald, kunnen tientallen continua worden geïdentificeerd die de keuzen op ieder moment in onderwijzen en leren beschrijven. Dit zou uitmonden in een gedetailleerd maar onwerkbaar model. Daarom werkt het beschrijvingsmodel zoals dat hier wordt voorgesteld met zeven 'kerncontinua' die een breed keuzevlak bestrijken, ieder met specifieke indicatoren. De kerncontinua zijn verdeeld over drie categorieën: dimensies van overdracht, contextuele aspecten en benadering van culturele diversiteit.

Overdrachtmodel

Dit beschrijvingsmodel noem ik het Overdrachtmodel in Zeven Continua (OMZC). In principe brengt het een keur aan keuzen en beslissingen in kaart die toepasbaar zijn op bijna alle situaties in muziekeducatie en muziek leren. Deze keuzen worden vooral duidelijk wanneer muziek verplaatst wordt van de ene context naar een andere. Het model kan worden bezien vanuit drie 'interne' gezichtspunten: vanuit de leerling, de leraar en de leeromgeving (bijvoorbeeld de onderwijsinstelling). Zoals we in hoofdstuk 5 zagen, zijn deze alle drie van betekenis bij het bepalen van het proces van muzikale overdracht en leren. Ten slotte kan het model ook bekeken worden door de ogen van een buitenstaander, die kan zien hoe de

drie actoren in elkaar grijpen; dat is het gezichtspunt in deze publicatie. De expliciete en impliciete keuzen die we in de voorgaande hoofdstukken bespraken als extremen van continua, kunnen worden weergegeven in een model (figuur 12) waarin de verschillende discussie- en analyselijnen worden samengebracht.

Figuur 12
Overdrachtmodel in Zeven Continua



Zo tracht het Overdrachtmodel in Zeven Continua een aantal centrale keuzen te omvatten over het ontwerpen en uitvoeren van muziekoverdracht in cultureel diverse omgevingen. Daarbij moet benadrukt worden dat er geen bij voorbaat goede of foute/slechte posities op de continua zijn; de afwezigheid van waardeoordelen behoort tot de kernkwaliteiten van het model. Natuurlijk zal de ene situatie zich beter lenen voor bepaalde benaderingen dan de andere. De muziekleraar die zich bewust is van de mogelijke benaderingen en in staat is deze af te wisselen en te gebruiken, zal waarschijnlijk uiteindelijk succesvoller zijn. Om succes te bewerkstelligen, kan het nuttig zijn als de docent de keuzen precies definieert. Hij kan ieder van de extremen op de continua verbinden met meerdere indicatoren, waarvan het relatieve gewicht in een bepaalde situatie de positie op het continuüm zal bepalen.

Indicatoren

Uit de discussies in de voorgaande hoofdstukken kunnen we de indicatoren afleiden, die de soms abstracte concepten van de continua vertalen naar kenmerken die gemakkelijk vast te stellen zijn. Voor een aantal kenmerken op deze indicatorenlijst, vooral die onder analytisch

en holistisch, werd een basis gelegd door het werk van Paul van den Bos over dit onderwerp (1995). De lijst is noch absoluut noch compleet, maar geeft een goede indicatie van de sleutelkenmerken die van invloed zijn op de balans naar beide zijden op het continuüm.

Indicatoren voor het Overdrachtmodel in Zeven Continua

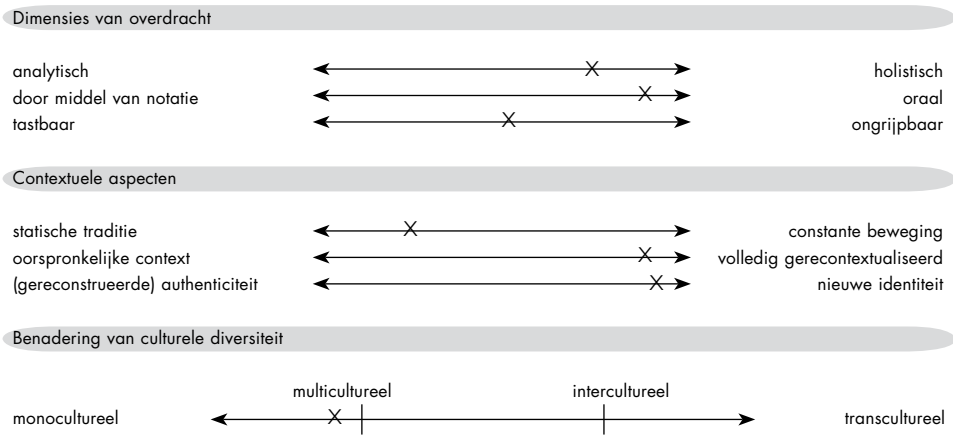
<p>Analytisch</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gebruik van didactische muziekstukken, zoals getrapte oefeningen en etudes • Expliciete muziektheorie • Aanzienlijke hoeveelheid spreken en uitleg tijdens muziekoverdracht • Van eenvoudig naar complex • Gebaseerd op curriculum, vaak met formele structuren en examens • Docent leidt en beheerst het leerproces in de didactische verhouding • Vaak wereldlijke achtergrond 	<p>Holistisch</p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘Echt’ repertoire dient als basis voor daadwerkelijke overdracht • Impliciete muziektheorie • Relatief weinig spreken en uitleg tijdens muziekoverdracht • Van bekend tot onbekend • Individueel pad; verwarring als bewust of onbewust instrument • Docent demonstreert, coacht of is zelfs niet fysiek aanwezig (radio, tv, opnamen) • Soms spirituele/religieuze achtergrond
<p>Genoteerd</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kernrepertoire bestaat in notatie die door uitvoerders kan worden gebruikt • Studenten kunnen studiemateriaal krijgen in notatie zonder eerdere blootstelling aan geluid 	<p>Oraal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geen of weinig gebruik van notatiesysteem • Tonaal materiaal geïmproviseerd of opnieuw gestructureerd voor iedere uitvoering • Alle muziek en oefeningen worden eerst in daadwerkelijk geluid gepresenteerd
<p>Grijpbaar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nadruk op instrumenttechniek • Nadruk op duidelijk gedefinieerd repertoire • Nadruk op theorie 	<p>Ongrijpbaar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nadruk op expressie • Nadruk op creativiteit en improvisatie • Nadruk op bovennatuurlijke
<p>Statische traditie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repertoire of canon bestaat al aanzienlijk lange tijd in huidige vorm • Weinig nieuwe aanvullingen, gesloten systeem • Traditie is een teken van distinctie voor een (sociaal of religieus) gevestigde klasse • Soms weinig nadruk op artistieke waarde (zoals bij rituele muziek) 	<p>Constante beweging</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muziekstijl is gebaseerd op continu proces van verandering en vernieuwing • Nieuwe bijdragen zijn centraal kenmerk • Muziek is jong en/of staat constant bloot aan nieuwe invloeden; vaak subcultuurstatus • Dynamisch referentiekader voor kwaliteit, dat zich ontwikkelt met nieuwe toevoegingen aan de stijl

Originele context		Gerecontextualiseerd	
<ul style="list-style-type: none"> • Muziek wordt beoefend in de plaats of cultuur van oorsprong of in een herschepping daarvan • Muziek wordt beoefend op het moment van haar schepping • Muziek wordt beoefend in haar oorspronkelijke culturele context 		<ul style="list-style-type: none"> • Muziek heeft zich verplaatst naar een andere plaats of cultuur en zich daar geworteld • Muziek wordt beoefend in een nieuw tijdvak • Muziek heeft zich geworteld in een nieuwe culturele context of sociale setting 	
(Gereconstrueerde) authenticiteit		Nieuwe identiteit	
<ul style="list-style-type: none"> • Muziek wordt beoefend op een manier die bewust een autoritaire visie volgt van het herscheppen van intrinsieke en extrinsieke kenmerken van de historische, geografische en/of sociale omstandigheden van de oorsprong van de muziek 		<ul style="list-style-type: none"> • Focus ligt op 'trouw aan zelf'-authenticiteit in de zin van individuele expressie en eigenheid; in de lessituatie wordt als vanzelfsprekend aangenomen dat de muziekpraktijk niet dezelfde is als toen deze ontstond 	
Monocultureel	Multicultureel	Intercultureel	Transcultureel
<ul style="list-style-type: none"> - Muziek wordt doorgegeven in de context van een enkele, dominante muziekcultuur - Vaak gevoel van superioriteit of geloof in evolutionair model - Enkelvoudig referentiekader voor kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Muziek wordt doorgegeven zonder expliciete referentie aan andere muzieksoorten, maar binnen een bewustzijn van het bestaan van verscheidene andere muziekculturen binnen een enkele culturele ruimte - Meervoudige referentiekaders voor kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Muziek wordt beschouwd in relatie tot andere muzieksoorten, cross-cultureel vergeleken - Kan leiden tot vermenging of versmelting - Gemengde culturele referentiekaders voor kwaliteit 	<ul style="list-style-type: none"> - Muziek heeft zich diepgaande karakteristieken van meer dan één cultuur eigen gemaakt - Wordt waarschijnlijk een op zichzelf staand genre - Nieuwe, versmolten referenties voor kwaliteit
<i>Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:</i>	<i>Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:</i>	<i>Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:</i>	<i>Typische terminologie om wereldmuziek aan te duiden:</i>
<ul style="list-style-type: none"> - primitief, vreemd, exotisch, niet-westers 	<ul style="list-style-type: none"> - etnisch, roots, gericht op specifieke oorsprong, bijvoorbeeld Indiaas 	<ul style="list-style-type: none"> - fusion, cross-over, world beat 	<ul style="list-style-type: none"> - one world music, Weltmusik

Gebruikmakend van de indicatorenlijst kunnen we de algemene benadering van onderwijs in een muziekcultuur in kaart brengen. Zo laat Noord-Indiase muziekoverdracht doorgaans een patroon zien als weergegeven in figuur 13 (zie p. 72), met een eerder holistische dan analytische benadering, vrijwel geen gebruik van notatie en een balans tussen tastbare en ongreepbare aspecten. De traditie is stevig geworteld in het verleden, maar laat ruimte voor constante vernieuwing. De context van de muziek is in de afgelopen eeuwen drastisch ver-

anderd: van tempel naar hof naar concertpraktijk naar opnamen en internationale podia. Er wordt niet gestreefd naar het reconstrueren van oude voorbeelden. De positie ten opzichte van culturele diversiteit hangt af van de omgeving die we bekijken, maar zowel in India als in het westen vermengt de muziek doorgaans niet veel: dat leidt tot een positie tussen monocultureel en multicultureel.

Figuur 13
Noord-Indiase klassieke muziek in het Overdrachtmodel in Zeven Continua



Enige mate van samenhang tussen de clusters kan worden afgeleid: een tendens naar de linkerkant van de continua, gekarakteriseerd door monocultureel, analytisch, genoteerd, grijpbaar, met een statische benadering van traditie, authenticiteit en context, suggereert een meer geïnstitutionaliseerde/formele organisatie van muzikale overdracht van het leren, terwijl een tendens naar de rechterkant, gekarakteriseerd door intercultureel/transcultureel, holistisch, oraal, ongrijpbaar, en met een meer flexibele benadering van traditie, authenticiteit en context, wijst op meer informele community music-situaties.

Deze muziekspecifieke keuzen kunnen eenvoudig in een breder perspectief worden geplaatst van eerdere studies over culturele diversiteit. In feite vertegenwoordigt het OMZC een muziekspecifieke aanvulling op de uitgebreide studie van Geert Hofstede over waarden en attitudes ('constructs') in verschillende culturen, zoals samengevat in *A case for comparing apples with oranges* (1998). Hofstede identificeert vijf dimensies die in feite ook kunnen worden beschouwd als continua:

- 1 korte machtsafstand versus lange machtsafstand;
- 2 individualisme versus collectivisme;
- 3 mannelijkheid versus vrouwelijkheid;
- 4 onzekerheid vermijden versus onzekerheid tolereren;
- 5 oriëntatie op lange termijn versus oriëntatie op korte termijn.

In *Riding the waves of culture: Understanding diversity in global business* (1998) ontwikkelen Hampden-Turner en Trompenaars een gelijksoortig model, met zeven dimensies:

- 1 universalisme versus particularisme;
- 2 individualisme versus communitarisme;
- 3 neutraal versus emotioneel;
- 4 specifiek versus diffuus;
- 5 volbrenging versus toeschrijving;
- 6 houdingen tegenover tijd;
- 7 houdingen tegenover de omgeving.

Hoewel zij zijn ontwikkeld op basis van data uit het bedrijfsleven, zijn de dimensies van Hofstede en van Hampden-Turner en Trompenaars duidelijk relevant voor de studie naar muziekoverdracht. Zij hangen samen met de zeven continua in het OMZC en ook met andere hedendaagse issues in muziekeducatie, zoals objectivisme versus constructivisme, autoritaire versus 'laissez-faire'-onderwijsstijlen en docentgerichte versus leerlinggerichte benaderingen.

Toepassing

De meest voor de hand liggende toepassing van het OMZC is het beschrijven van specifieke lessituaties, een moment in een les of een volledig acculturatieproces. Een beschrijving van muzikale overdracht kan worden gebaseerd op een volledige analyse van een geobserveerd lesproces, ondersteund met uitgebreide interviews met de coach/docent en de leerling, maar ook op etnomusicologische verslagen van muziekoverdracht, mondelinge rapportage door waarnemers of participanten. Zelfs relatief kort videomateriaal of bijvoorbeeld een lesfragment van tien minuten zal vaak een verbazingwekkend compleet beeld geven van de keuzen die gemaakt worden in een bepaalde lessituatie. Uit audiovisuele bronnen van beperkte duur is de cluster van overdrachtmethoden het gemakkelijkst af te leiden. Met benaderingen van traditie, authenticiteit en context komen interpretatiekwesties naar boven; de waarnemer moet denkpatronen en situaties interpreteren die geen duidelijk zichtbare indicatoren hebben. Waargenomen benaderingen van culturele diversiteit zijn over het alge-

meen minder ambigu en kunnen in de meeste gevallen betrekkelijk eenvoudig worden vastgesteld.

Kwalitatief instrument

Om een zo volledig mogelijk inzicht te geven in een specifieke situatie van muziekoverdracht of muziek leren, is een grafische weergave alleen niet voldoende. De precieze positie op het continuüm op zich is van beperkte betekenis en levert vooral inzichten op in globale tendensen, zoals hierboven beschreven. De argumentatie achter de plaatsing op het continuüm is cruciaal. Hierdoor zijn onderzoekers bijvoorbeeld in staat om het verschil vast te stellen tussen gebrek aan duidelijke argumenten voor één van de extremen van het continuüm en te bepalen dat er twee krachten zijn die met evenveel kracht trekken, waardoor in beide gevallen de positie in het midden valt. En ook de precieze definiering van een begrip als authenticiteit in een specifieke muziektraditie levert waardevolle inzichten op. Het model komt daarom het meest tot zijn recht als een kwalitatief instrument.

Potentieel

Het OMZC is specifiek ontworpen voor situaties van muzikale overdracht en leren met betrekking tot wereldmuziektradities in multiculturele samenlevingen, maar heeft toch ten minste het potentieel om toegepast te worden in veel meer situaties waarin muzikale overdracht plaatsvindt. Dan moeten in ieder geval de relevantie en exacte definitie van iedere indicator worden vastgesteld. Sommige continua zijn wellicht niet relevant in bepaalde situaties: in puur monoculturele settings zijn er misschien geen keuzen om specifieke muzikale praktijk te positioneren of voor het reconstrueren van authenticiteit.

Meer dan beschrijvingsinstrument

Men kan voorzichtig argumenteren dat het OMZC gebruikt kan worden als meer dan een beschrijvingsinstrument, bijvoorbeeld voor het analyseren van onderwijssituaties. Traditioneel gezien, worden voor zo'n analyse de instrumenten van de westerse onderwijspsychologie of muziekpedagogie gebruikt, met een focus op de relatie tussen docenten en leerlingen, de organisatie van het materiaal, horizontale planning, meetbare uitkomsten en beoordelingscriteria. Het kader dat het OMZC aanreikt stelt onderzoekers in staat lessituaties te beschrijven waarbij aanvullende gezichtspunten worden meegenomen, waardoor een instrument ontstaat voor het op min of meer uniforme wijze vergelijken van data tussen systemen en culturen.

Indien de keuzen in het model daadwerkelijk zo invloedrijk zijn als ik heb betoogd, dan kan het model ook worden gebruikt om te voorspellen of een bepaalde muziekpraktijk of

overdrachtswijze in een nieuwe setting zal slagen of wellicht veranderd moet worden. Het ligt voor de hand dat het introduceren van een bepaald muzikaal overdrachtsysteem in een setting met tegengestelde waarden de kans op spanningen en de risico's om te falen verhoogt. Als het OMZC wordt gebruikt is de kans groter dat problemen worden voorzien en aangepakt. Zo liggen de Surinaamse kawina (K) die we in het eerste hoofdstuk tegenkwamen en de traditionele blokfluitles voor beginners (B) ver uit elkaar. Er kan spanning worden verwacht wanneer beide met dezelfde verwachtingen op het programma van een muziekschool staan (figuur 14).

Figuur 14

Contrast tussen traditionele blokfluitles en Surinaamse kawina in het OMZC

Leerproces

analytisch	← B ————— K →	holistisch
door middel van notatie	← B ————— K →	oraal
tastbaar	← B ————— K →	ongrijpbaar

Contextuele aspecten

statische traditie	← B ————— K →	constante beweging
oorspronkelijke context	← B ————— K B →	volledig gerecontextualiseerd
(gereconstrueerde) authenticiteit	← B ————— K →	nieuwe identiteit

Benadering van culturele diversiteit



Met een analyse als in figuur 14 had in de Nederlandse muziekscholen in de jaren tachtig een aantal wijvingen met wereldmuziek waarschijnlijk kunnen worden voorkomen, zoals het sneuvelen van een groot aantal cursussen in Turkse volksmuziek vanwege cultuurverschillen en miscommunicatie. Ook had de kwestie van het onderwijzen en leren van aurale tradities in muziekscholen en conservatoria wellicht effectiever kunnen worden aangepakt. Het maken van een analyse van een nieuw geplande onderwijssituatie vanuit het gezichtspunt van alle drie de actoren kan in een later stadium veel misverstanden en kwetsuren voorkomen.

Ik ga nog een stap verder: de voor muziekoverdracht verantwoordelijken zouden specifieke keuzen in muziekoverdracht kunnen voorschrijven om succes in een nieuwe omgeving te garanderen. Dit is een gevaarlijk gebied: keuzen kunnen helpen om spanningen in de nieu-

we omgeving te voorkomen, maar minder productief zijn in relatie tot de muzikale kernwaarden van een bepaalde traditie. Musici kunnen gedwongen worden om concessies te doen aan een institutionele manier van werken die, zoals we hebben gezien, soms zelf verouderd is.

Met het OMZC kan het vocabulaire, de reikwijdte en de trefzekerheid van beschrijvingen van settings van muzikale overdracht worden verbreed, vooral voor cultureel diverse settings, die een cross-cultureel perspectief nodig hebben. Als de docent in staat is de verwachte muzikale overdrachtswijzen bij zijn leerlingen/studenten te analyseren, kan hij bewuste keuzen maken in het aanleveren van welk materiaal dan ook en kan hij rekening houden met de extra mogelijkheden of moeilijkheden van zijn pupillen. Op die manier biedt het OMZC een kader dat docenten en onderzoekers de mogelijkheid biedt om verschillende praktijken van het onderwijzen en leren van wereldmuziek te bekijken en te vergelijken vanuit een cultureel divers perspectief, met medeneming van de waarden die leraar, leerling en institutionele omgeving bijdragen aan het overdrachtsproces. Dientengevolge kan het OMZC gebruikt worden als een instrument voor het systematisch ontleden van het onderwijzen en leren van wereldmuziek, in de stijl van de beschrijvende methoden zoals die in de sociale wetenschappen worden gebruikt.

7 Perspectieven

Waarin de balans wordt opgemaakt van de discussies uit de vorige hoofdstukken en waarin de mogelijke implicaties van de uitkomsten worden geschetst voor docenten, leerlingen/studenten, onderzoekers, beleidsmakers en onderwijsinstellingen.

Met de verkenning van ideeën en concepten die schuilgaan achter de zich ontwikkelende wereld van culturele diversiteit in muziekoverdracht hebben we een aantal instrumenten ontwikkeld die een nieuw licht werpen op eigentijdse muziekeducatiepraktijken, van muziek op school (in het reguliere onderwijs) tot aan vakopleidingen. Door overdrachtsituaties onder de loep te nemen kunnen we vaststellen hoe hun impliciete en expliciete eigenschappen en hun relatieve belang in verschillende muziektradities worden belichaamd in het overdrachtproces. Een diepgaande studie van keuzen en overtuigingen levert inzichten op, niet alleen in technische, structurele, creatieve en interpretatieve processen, maar ook in systemen van normen en waarden, die vervolgens weerspiegeld worden in nieuwe overdrachtsituaties. Zo is het ook mogelijk te beredeneren hoe veranderingen in wijze en organisatie van muziekoverdracht de ontwikkelingen in muziek zelf beïnvloeden.

Het creatieve proces in slowmotion

Dit mechanisme manifesteert zich het duidelijkst wanneer muziektradities buiten de cultuur van oorsprong wortel schieten, waardoor zij worden geconfronteerd met andere en soms conflicterende concepten en ideeën over muziek leren door docenten, door leerlingen/studenten, of door de institutionele omgeving. Op die manier kunnen we muziekoverdracht beschouwen als veel meer dan gewoon een serie stappen op de weg naar muzikale volwassenheid: muziekoverdracht is het creatieve proces in slowmotion en zo een rijke bron van inzicht in specifieke tradities. Om de implicaties daarvan te kunnen overzien, loop ik nog even langs de in de eerdere hoofdstukken besproken hoofdzaken.

Muziek op reis

De ontdekkingsreis langs een grote verscheidenheid aan muziekpraktijken begint met de woorden die gebruikt worden. De terminologie om te refereren aan 'andere muziek' – en wat waar en door wie beschouwd wordt als 'andere muziek' – legt een heel spectrum aan ideeën en vooringenomenheden bloot over de aan verschillende muzieksoorten toegeschreven status en kwaliteiten. 'Exotisch', 'vreemd', 'primitief' en 'etnisch' zijn hiervan voorbeelden. De term 'wereldmuziek', ingevoerd om een aantal vooroordelen te omzeilen, roept op zijn beurt nieuwe verwarring en soms weerzin op. Maar al met al lijkt het de minst verwerpelijke term die momenteel beschikbaar is, en acceptabel zolang hij breed wordt opgevat en nadrukkelijk de dynamiek van muziek op reis omarmt. Deze laatste eigenschappen worden benadrukt in een definitie die speciaal voor wereldmuziek in onderwijskundige

omgevingen is geformuleerd: *wereldmuziek is het verschijnsel dat repertoire, genres, stijlen en instrumenten wortel schieten buiten de omgeving of context waarin zij ontstaan zijn.*

Een dergelijke definitie roept vervolgens vragen op over culturele diversiteit en de aanverwante terminologie. Het brede spectrum van situaties en achtergronden die we tegenwoordig tegenkomen nodigt uit tot een nadere beschouwing van de exacte natuur van specifieke voorbeelden van culturele diversiteit. Wellicht nog belangrijker: welke houdingen ten opzichte van culturele diversiteit kunnen we afleiden uit de uitgesproken of onderhuidse meningen die blijken uit specifieke settings en structuren? Hierbij is een handig referentiekader het onderscheid – of liever de vloeiende lijn – tussen:

- monoculturele benaderingen, waarin de dominante cultuur de enige referentie is;
- multiculturele benaderingen, waar pluraliteit wordt erkend maar waar niet actief wordt gezocht naar contact met andere culturen;
- interculturele benaderingen, die worden gekarakteriseerd door vrijblijvende contacten tussen muziekculturen en door inspanningen om wederzijds begrip te stimuleren;
- transculturele benaderingen, die een vergaande uitwisseling van ideeën en waarden belichamen.

Deze benaderingen kunnen worden gezien als referentiepunten op een continuüm dat verschillende niveaus van interactie met andere culturen weergeeft: van zeer zwak tot zeer intens.

Discrepantie tussen beleid en praktijk

De benadering van culturele diversiteit in een samenleving en de vertaling daarvan naar muziekeducatie op alle niveaus is van grote betekenis voor de uiteindelijke vorm van muziekoverdracht. Bij (onderwijs)instellingen, organisaties of overheden – van plaatselijk tot landelijk niveau – die zich laten voorstaan op intercultureel beleid, zien we soms een aanzienlijke discrepantie tussen beleid en praktijk. Vooral in formeel muziekonderwijs, dat wordt beïnvloed door instanties en overheden, bestaat een neiging tot monoculturele inhoud, methodiek en organisatie van curriculum en monoculturaliteit in regelgeving. Aan de basis hiervan liggen bovendien vaak modernistische, positivistische opvattingen over een ‘maakbare samenleving’ met een waarheid die voor iedereen geldt en die op een eenduidige manier kan worden overgebracht. De meer eigentijdse opvatting dat ieder individu op zijn eigen manier zijn eigen kennis ‘construeert’ in een complexe, pluralistische samenleving beïnvloedt wel in toenemende mate de inhoud van het muziekonderwijs, maar de onderliggende, institutionele structuren lijken nauwelijks veranderd.

Etnomusicologie en muziekeducatie

Wanneer we ons richten op de twee voor dit onderwerp meest relevante academische disciplines, etnomusicologie en muziekeducatie, dan kunnen we vaststellen dat beide volop in ontwikkeling zijn. Etnomusicologie begon aan het einde van de negentiende eeuw als de studie van 'primitieve' muziek en de muziek van Aziatische en Arabische Hochkulturen vanuit een Europees, evolutionair perspectief. Gaandeweg is de plaats van muziek in de samenleving en later de dynamiek van muziek een belangrijke rol gaan spelen. Daarbij wordt het belang van muziekoverdracht erkend, maar tot op heden is deze overdracht relatief weinig bestudeerd in de etnomusicologie. Muziekeducatie ontwikkelde zich ook vanuit een nadrukkelijk eurocentrisch perspectief, dat zeer duurzaam vorm aannam in de gedachte wereld en de organisatie van instituten voor muziekonderwijs in de negentiende eeuw, met de onderwijskundige visies die pasten bij die tijd. Vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw wordt muziekonderwijs uit en over andere culturen gezien als een relevant onderwerp, met belangwekkende visies vanaf de jaren tachtig, maar er zijn nog relatief weinig praktijkstudies en praktijkvoorbeelden.

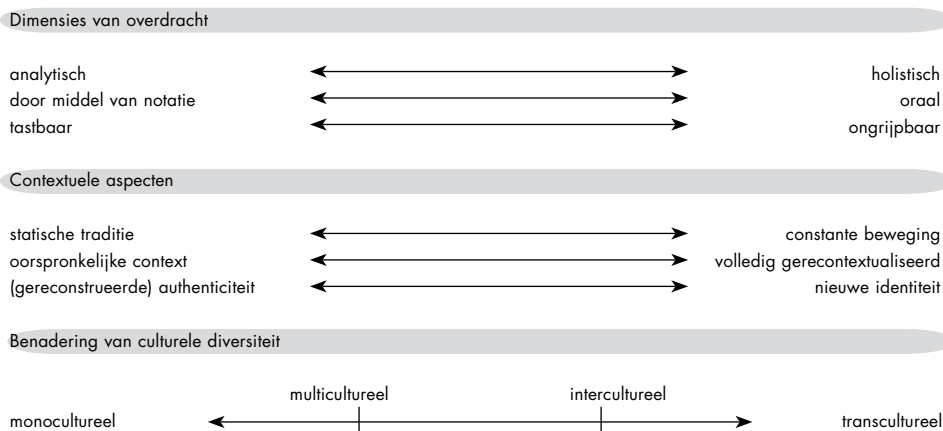
Woorden die in de etnomusicologische en muziekeducatieve literatuur veelvuldig voorkomen zijn 'traditie', 'authenticiteit' en 'context'. De suggestie is meestal dat aandacht voor deze concepten een goede zaak is. In de meeste gevallen worden deze termen echter niet of slordig gedefinieerd, met als gevolg dat ze in bijna tegengestelde betekenissen worden gebruikt. Dat wil niet zeggen dat ze niet de moeite waard zijn, maar wel dat de specifieke betekenis in iedere situatie moet worden geëxpliciteerd. Daarbij duiken concepten op als 'geconstrueerde tradities', 'strategische inauthenticiteit' en 'recontextualisatie'.

Wanneer we een stap maken in de richting van het daadwerkelijke overdrachtsproces, dan kunnen we vaststellen dat het leren in specifieke stadia in iedere traditie een balans laat zien tussen verschillende aspecten van het leerproces: technische vaardigheden, repertoire, theorie, creativiteit, expressie, en waarden. In elk aspect kunnen we weer een onderscheid maken tussen tastbare en ongrijpbare kanten, hetgeen gecombineerd leidt tot een continuüm tussen deze uitersten. Opvallend en betekenisvol in het overdrachtsproces zijn ook de nadruk op respectievelijk notatie en oraliteit en op analytisch of holistisch aanleren van begrip en vaardigheden.

Overdrachtmodel

Dit alles leidt tot een model dat een aantal expliciete en impliciete keuzen in iedere situatie waarin muziekoverdracht plaatsheeft duidelijk maakt vanuit het perspectief van de traditie als geheel, de docent, de leerling/student of de leeromgeving: het Overdrachtmodel in Zeven Continua (figuur 12).

Figuur 12
Overdrachtmodel in Zeven Continua



De meest voor de hand liggende toepassing van het Overdrachtmodel in Zeven Continua (OMZC) ligt in beschrijvingen van overdrachtsituaties: het biedt een relatief waardevrij, flexibel referentiekader voor diepgaande beschrijvingen van specifieke settings waarin muziek wordt (aan)geleerd. Het model is toepasbaar op veel verschillende culturen, met een gering eurocentrisme. Dat betekent dat niet-westerse benaderingen niet onmiddellijk impliciet beoordeeld worden op de mate waarin ze een westers ideaal evenaren. In feite blijkt uit de voorgaande discussie dat er geen aanwijzingen zijn voor een evolutionair model van 'primitieve' vormen van wereldmuziekoverdracht naar 'verfijnde' westerse. De keuzen weerspiegelen eerder wat iedere traditie expliciet of impliciet belangrijk acht en de krachten van een veranderende omgeving op een traditie.

Formeel muziekonderwijs in Nederland

Hoewel het ontwikkeld is voor wereldmuziek, hebben we het model gebruikt om te bekijken in hoeverre formeel muziekonderwijs in Nederland in overeenstemming is met eigentijdse onderwijskundige visies en beleid op het gebied van culturele diversiteit. Er bleken nogal wat indicaties te zijn dat verouderde ideeën en modellen nog steeds hun stempel drukken op de praktijk en organisatie van het overdrachtsproces, vooral in muziekscholen en conservatoria. Daarentegen bleek een aantal wereldmuziektradities – maar zeker niet alle – juist kenmerken te vertonen van een eigentijdse, constructivistische benadering.

Dit alles schept perspectieven voor de toepassing van het OMZC en leidt naar aandachtsgebieden die nadere uitwerking of onderzoek behoeven. Ik noem ze hierna in min of meer willekeurige volgorde.

- Culturele diversiteit biedt belangrijke nieuwe mogelijkheden, maar ook belangrijke uitdagingen voor muziekeducatoren en hun omgeving. Hoewel het nog steeds mogelijk is de dynamiek van de omgeving te negeren, bestaat het risico dat dit leidt tot minder succesvol muziekonderwijs en uiteindelijk tot het verlies van bestaansrecht. Dat gevaar wordt aanzienlijk minder wanneer de voor muziekonderwijs op verschillende niveaus verantwoordelijken in ieder geval hun positie bepalen ten opzichte van elk van de geformuleerde continua. Instanties die verantwoordelijk zijn voor muziekonderwijs kunnen het OMZC gebruiken om te bekijken of de manier waarop zij het onderwijs organiseren werkelijk spoort met hun eigen doelen en die van hun subsidiënten, en ook met de doelen die de docenten en leerlingen hebben. Hier kan worden gekozen voor een rol als hoeder van een traditie, leverancier aan specifieke deelmarkten of actieve speler in de complexe muzikale realiteit van de eenentwintigste eeuw.
- Vertegenwoordigers van muziekeducatie die zich in de eerste plaats richten op het verwerven van praktische vaardigheden, repertoirekennis, het begrip van structuren en/of esthetisch bewustzijn kunnen in overweging nemen dat contextuele factoren (in de niet-rigide zin van het woord) een belangrijke rol spelen in het overdrachtsproces. Muziek maken impliceert een aantal essentiële keuzen in muzikaal geluid en context; die keuzen weerklinken in muziekeducatie. Wanneer we kunnen vaststellen dat een aantal cruciale aspecten van muziek maken en leren zich afspelen op het gebied van het ongrijpbare en het holistische, dan moeten we de toenemende eisen op het gebied van meetbare uitkomsten van subsidiënten en overheid met argwaan bezien en tegenwicht bieden door intelligente analyses van het artistieke proces en van de wijzen waarop musicici zich hun kunst werkelijk eigen maken
- Uitgaande van het idee dat een van de doelen van de etnomusicologie is om een zo groot mogelijk begrip te bereiken van de vele muziektradities die de wereld rijk is, en in overweging nemend dat het proces van leren en doceren een aantal anders onbenoembare waarden en overtuigingen over muziek toegankelijk maakt, zou de studie van overdrachtsprocessen deel moeten uitmaken van iedere serieuze studie van muziek, inclusief die van westerse klassieke muziek. Het OMZC kan een referentiekader voor dergelijke studies leveren en de toepassing op verschillende culturen vergemakkelijken. Voor historisch georiënteerde musicologen zijn er aanwijzingen dat het proces van muziekoverdracht behoorlijk van belang kan zijn in de ontwikkeling van muzieksoorten door tijd en ruimte. Het OMZC kan onderzoek naar processen van muzikale veranderingen hel-

pen structureren. Dat heeft ook directe relevantie voor degenen die verantwoordelijk zijn voor vorm en benadering van muziekonderwijs, omdat zij dagelijks geconfronteerd worden met de dynamiek van muzikale verandering.

- De culturele dynamiek van mondialisering, met de bijbehorende uitdagingen aan veronderstelde verbanden tussen lokaliteit en context, etnische voorkeuren, traditie en authenticiteit, levert krachtige ammunisie voor het idee dat voor het eerst door Charles Seeger in de jaren zeventig naar voren werd gebracht. Seeger wil de term musicologie terugeisen voor wat nu vaak wordt geduid als ethnomusicologie. De met westerse klassieke muziek verbonden disciplines die meer dan een eeuw onder een misleidende naam hebben moeten werken, kunnen zich dan afficheren als westerse muziekgeschiedenis, westerse muzikanalyse of andere geschikte benamingen.
- *Policy on Musics of the World's Cultures* van de International Society for Music Education uit 1992 beveelt aan bestaande systemen van muziekeducatie opnieuw te bezien en te evalueren op hun effectiviteit en relevantie voor het onderwijzen van specifieke muziekculturen. Met het OMZC kan dit wellicht voorspoediger worden georganiseerd, waarbij westerse schoolmuziek, muziekscholen en conservatoria zeker niet buiten beschouwing moeten worden gelaten. Het overdrachtsproces kan daardoor worden bezien vanuit het perspectief van de leerling/student, de docent en de leeromgeving. Vervolgonderzoek is gewenst om te zien of minder succesvolle uitkomsten op het gebied van cultureel diverse projecten kunnen worden verklaard door te grote verschillen in mogelijkheden of verwachtingen tussen deze actoren en om te zien of succesvolle projecten vaker voorkomen bij een harmonische verhouding tussen de benaderingen van de drie actoren in het OMZC.
- Vervolgonderzoek is ook nodig om de precieze samenhang te bepalen tussen de verschillende continua van het OMZC en hoe deze samenhang het leerproces in verschillende stadia beïnvloedt, voortbouwend op de discussies over een algemene oriëntatie naar de linkerzijde voor formeel muziekonderwijs en een neiging naar de rechterzijde voor community-music-activiteiten. Er ligt een fascinerende wereld in de verdere verkenning van de samenhang van de continua van het OMZC met andere issues in het muziekonderwijs, zoals docentgericht versus leerlinggericht leren en positivistische versus constructivistische benaderingen. De relatie met de 'dimensies' van culturele diversiteit zoals die zijn onderzocht in het bedrijfsleven biedt ook interessante perspectieven om het model een aanvullende sociologische dimensie te geven.
- Een verkennende analyse van overdrachtsprocessen duidt op een groter belang van holistisch en oraal leren dan verondersteld in veel tradities van muziek leren. Nader onderzoek moet uitwijzen of westerse klassieke muziek niet ook in belangrijke mate

wordt geleerd door bewuste en onbewuste blootstelling aan klinkende muziek, waarbij de formele muzieklessen in feite een aanvulling zijn op dit holistisch leren. Dat zou ook het geringe succes mede kunnen verklaren van onderwijs in klassieke muziek aan kinderen die niet uit een milieu van liefhebbers komen.

- Ten slotte kan het OMZC een rol spelen in de verhouding tussen nadruk op specifieke aspecten van muziek maken in het onderwijs en de kwaliteitscriteria in specifieke tradities. Er zijn indicaties dat die twee niet altijd goed op elkaar zijn afgestemd. In analytische benaderingen neigen de ongreepbare aspecten naar ondervetegenwoordiging, terwijl in holistische benaderingen de onderliggende structuur vaak onduidelijk blijft.

Wegen voorwaarts

Al deze discussies over en rondom het Overdrachtmodel voor Muziek in Zeven Continua illustreren dat muzikeducatie vanuit wereldperspectief op een tweesprong tussen oud en nieuw staat. De verschillende actoren in dit werkgebied kunnen nu kiezen: zich terugtrekken in een schijnbaar veilige burcht (van steen of ideeën) of de confrontatie aangaan met de eigentijdse werkelijkheid met al haar complexiteiten en uitdagingen. Het laatste betekent constant experimenteren, constante dialoog, veelvuldige verwarring en voortdurend bijstellen van ideeën. Dat biedt geen zekerheden, maar wel wegen voorwaarts voor een sector die zonder twijfel de moeite waard is, maar gepassioneerd zal moeten blijven vechten voor erkenning en steun. En uiteindelijk is het beter om dat te doen vanuit de vaststelling van een goed probleem dan vanuit een slechte oplossing.

Bibliografie

- Abeles, Harold F., Hoffer, Charles R. & Klotman, Robert, H. (1995)
Foundations of Music Education. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Banks, James A. (1995)
Multicultural Education: Historical Development, dimensions, and practice. In J.A. Banks. & C.A. McGee Banks (Eds.), **Handbook of Research on Multicultural Music Education**. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Banks, James A. (2002)
An introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon.
- Berendt, Ernst Joachim (1983)
Nada Brahma – de wereld is geluid (vertaling van **Nada Brahma – die Welt ist Klang** door L.W. Carp en H.C.J. van Heerikhuizen). Den Haag: East West Publications.
- Berendt, Ernst Joachim (1985)
Ons Derde Oor – luisteren naar de wereld (vertaling van **Vom Hören der Welt** door L.W. Carp en H.C.J. van Heerikhuizen). Den Haag: East West Publications.
- Bergeron, Katherine (1992)
Prologue: Disciplining Music. In K. Bergeron & Ph. V. Bohlman (Eds.), **Disciplining Music: Musicology and its Canons**. Chicago: University of Chicago Press.
- Berliner, Paul F. (1981)
The Soul of Mbira. Chicago: University of Chicago Press.
- Blacking, John (z.j.)
A false trail for the Arts? 'Multicultural' music education and the denial of individual creativity.
- Blacking, John (1973)
How Musical is Man? Seattle: University of Washington Press.
- Blacking, John (1987)
A Commonsense View of all Music. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bohlmann, Philip V. (1988)
Traditional Music and Cultural Identity: Persistent Paradigm in the History of Ethnomusicology. In Dieter Christensen (Ed.), **Yearbook for Traditional Music**. Vol XX, Part One. New York: ICTM.
- Bohlmann, Philip V. (2003)
Ethnomusicology III: Post-1945 Developments. In **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.
- Bor, Joep (1995)
Studying World Music: the Next Phase. In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium**. Affalterbach: Philipp Verlag.
- Bor, Joep (1999)
Global Music Education at the Rotterdam Conservatory. Typoscript van lezing aan School of the Arts and Architecture, UCLA, 7 mei 1999.
- Bos, Paul van den (1995)
Differences between Western and non-Western Teaching Methods in Music Education – How Can Both Methods Supplement Each Other? In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium**. Affalterbach: Philipp Verlag.

- Bos, Paul van den (1998)
Saz-Onderwijs in Nederland – een onderzoek naar de methodische diversiteit van het saz-onderwijs aan Nederlandse muziekscholen. Alkmaar: Conservatorium.
- Bourdieu, Pierre (1984)
Distinction, a Social Critique of the Judgement of Taste. London: Routledge.
- Broughton, Simon (Ed.) (1994)
World Music – The Rough Guide. London: Rough Guides Ltd.
- Brown, Robert E. (1995)
 World Music, as it was in the Beginning, is Now and Really Should Be. In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium.** Affalterbach: Philipp Verlag.
- Butt, J. (2003)
 Authenticity. In L. Macy, Ed., **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.
- Caird, G., Prchal M. & Shrewsbury, R. (Eds.) (2000)
Music Education in a Multicultural European Society – Final Project Publication. Utrecht: AEC.
- Campbell, Patricia Shehan (1994)
 Musica Exotica, Multiculturalism and School Music. **The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning.** Volume V.
- Campbell, Patricia Shehan (1996a)
 Music, Education and Community in a Multicultural Society. In M. McCarthy (Ed.), **Cross Currents, setting an agenda for music education in community culture**, 4-33. Danbury: University of Maryland.
- Campbell, Patricia Shehan (Ed.) (1996b)
Music in Cultural Context: Eight Views on World Music Education. Reston: Music Educators National Conference.
- Campbell, Patricia Shehan (Ed.) (1998)
 Culture Bearers in the classroom: Scenarios from the Pacific Northwest. Lecture transcript.
- Colwell, Richard & Richardson, Carol (Eds.) (2002)
The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. New York: Oxford University Press.
- Cook, Nicholas (1998)
Music – a very short introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Cusick, Suzanne G. (2003)
 Imitation. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.
- Daniélou, Alain (1974)
 The Education of Musicians and their Public in Asian Countries. In **International Music Education – ISME Yearbook.** Vol II. Mainz: B. Schott Söhne.
- Daniélou, Alain, (1980)
The Ragas of Northern Indian Music. New Delhi: Munshiram Manoharlal.
- Daverio, John (2003).
 Herbart, Johann Friedrich. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 12/1203.

- Davison, Annette (2001)
Report on the Critical Study Day on 'Authenticity'. In **Popular music**. Vol 20/2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drummond, John (2000)
What do you mean, Mozart didn't wear Tails? In G. Oliva (Ed.), **The Musician's Role – New Challenges**. Lund: Malmö Academy of Music.
- Ellingson, Ter (1992)
Notation. In H. Myers (Ed.), **Ethnomusicology – an Introduction**. London: The MacMillan Press.
- Elliott, David (1995)
Music Matters – A new Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David (2002)
Philosophical perspectives on research. In R. Colwell & C. Richardson, **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.
- Farrell, Gerry (1997)
Indian Music and the West. Oxford: Clarendon Press.
- Flolu, James (1996)
Music Education in Ghana – the way forward. In M. Floyd (Ed.), **World Musics in Education**. Hants: Ashgate Publishers.
- Floyd, Malcolm (Ed.) (1996)
World Musics in Education. Hants: Ashgate Publishers.
- Frith, Simon (Ed.) (1989)
World Music, Politics and Social Change. Manchester: Manchester University Press.
- Garland (2002)
The Garland Encyclopedia of World Music. New York: Routledge.
- Geertz, Clifford (1973)
The Interpretation of Cultures. New York: Basic Books.
- Goehr, Lydia & Bowie, Andrew (2003)
Philosophy of Music: Formalism. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.
- Goormaghtigh, George (1988)
'L'Air du Roi Wen' et 'L'Immortel des Eaux' – aspects de la musique des lettres chinoises. In **De Bouche à L'Oreille**, Cahiers de Musiques Traditionnelles I. Genève: Ateliers d' Ethnomusicologie.
- Goormaghtigh, George (1990)
L'Art du Q'in - deux textes d'esthétique musicales chinoises. Bruxelles: Institut Belge des Hautes Etudes Chinoises.
- Grout, Donald J. (1980)
A History of Western Music. New York: Norton & Company.
- Gutzwiller, Andreas (1992)
Teaching Methods of Traditional Japanese Music. In H. Schippers (Ed.), **Teaching World Music**. Utrecht: VKV.
- Hampden-Turner, C. & Trompenaars, F. (1998)
Riding the Waves of Culture: Understanding diversity in global business. New York: McGraw-Hill.

- Heins, Ernst (1989)
132 jaar Gamelan in Nederland. In **Wereldmuziek**. nr 2. Amsterdam: Stichting Wereldmuziek.
- Hobsbawm, Eric (1983)
Introduction: inventing traditions. In Eric Hobsbawm & Terence Ranger (Eds.), **The Invention of Tradition**. 1-14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstede, Geert (2003)
A case for comparing apples with oranges: international differences in values, www.questia.com.
Geraadpleegd op 18/11/03.
- Hood, Ki Mantle (1960)
The challenge of bi-musicality. In **Ethnomusicology**. 4.
- Hood, Ki Mantle (1995)
The Birthpangs of Bimusicality. In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium**. Affalterbach: Philipp Verlag.
- Howard, Keith (1995)
Teaching Musics of the World: perspectives. In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium**. 267-288. Affalterbach: Philipp Verlag.
- Hughes, David W. (2003)
Japan; Court Music; Oral Mnemonics. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.
- Idols (2002)
Idols, de Audities (DVD). BMG 74321 986789.
- ISME (1992)
Policy on Musics of the World's Cultures. Reading: International Society for Music Education.
- Johnson, Martin & Osa (1932)
Congorilla (documentaire). Kansas: Martin and Osa Johnson Safari Museum.
- Johnson, Sherry (2000)
Authenticity: who needs it? **British Journal of Music Education**. Vol. 17:3.
- Jorgensen, Estelle R. (2002)
Philosophical Issues in Curriculum. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.
- Jorgensen, Estelle R. (2003)
Transforming Music Education. Bloomington: Indiana University Press.
- Kaufman Shelemay, Kay (2002)
Notation and Oral Tradition. In Ruth M. Stone (Ed.), **The Garland Encyclopedia of World Music**. Vol I - Africa. New York: Routledge.
- Knight, Roderic (1984)
Music in Africa: the Manding context. In Gerard Béhague (Ed.), **Performance Practice – ethnomusicological perspectives**. Connecticut: Greenwood Press.
- Kors, Ninja, Saraber, Laurien & Schippers, Huib (2003)
Sound Links - cultural diversity, mobility and employability in music education. Rotterdam: Academy of Music and Dance.

Kraus, Egon (Ed.) (1974)

International Music Education – ISME Yearbook. Vol II. Mainz: B. Schott Söhne.

Lieth-Philipp, Margot & Gutzwiller, Andreas (Eds.) (1995)

Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium. Affalterbach: Philipp Verlag.

LOKV (1995)

One Monkey, No Show: world music education in the Netherlands (video). Utrecht: Rhizome Productions.

Lübke, Edelgard (1994)

Der Musikwagen – Musik verstehen, verstehen durch Musik. Kassel: Gustav Bosse Verlag.

Lundquist, Barbara (1986)

Sociomusical Research Agenda for Music in Higher Education. In **Bulletin of the Council for Research in Music Education**.

Lundquist, Barbara (2002)

Music, Culture, Curriculum, and Instruction. In R. Colwell & C. Richardson, **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.

Manuel, Peter (1988)

Popular Musics of the Non-Western World. New York: Oxford University Press.

Mathiesen, Thomas J. (2003)

Mimesis. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 23/11/03.

Mautner, Thomas (1995)

A Dictionary of Philosophy. Cambridge: Blackwell Publishers.

McCarthy, Marie (1997)

The Role of ISME in the Promotion of Multicultural Music Education. In **International Journal for Music Education**. no 29.

Meer, Wim van der (1980)

Hindustani Music in the 20th Century. Den Haag: Martinus Nijhoff.

Melchers, Marita (1996)

Muziek, een Wereldtaal. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Merriam, Alan P. (1964)

The Anthropology of Music. Bloomington: Northwestern University Press.

Ministerie van OCW (1996)

Pantser of ruggengraat. Den Haag: Ministerie van OCW

Ministerie van OCW (2000)

Cultuur als confrontatie. Den Haag: Ministerie van OCW

Morgan, Robert P. (1992)

Rethinking Musical Culture: Canonic Reformulations in a Post-Tonal Age. In K. Bergeron and Ph. V. Bohlman (Eds.), **Disciplining Music: Musicology and its Canons**. Chicago: University of Chicago Press.

Myers, Helen (1992a)

Ethnomusicology. In H. Myers (Ed.), **Ethnomusicology – an Introduction**. London: The MacMillan Press.

Myers, Helen (1992b)

Fieldwork. In H. Myers (Ed.), **Ethnomusicology – an Introduction**. London: The MacMillan Press.

Nettl, Bruno (1980)

Ethnomusicology: definitions, directions, and problems. In **Musics of Many Cultures – an introduction**. Berkeley: University of California Press.

Nettl, Bruno (1983)

How do you get to Carnegie Hall? In **The Study of Ethnomusicology – twenty-nine issues and concepts**. Chicago: University of Illinois Press.

Nettl, Bruno (1992)

Recent Directions in Ethnomusicology. In H. Myers (Ed.), **Ethnomusicology – an Introduction**. London: The MacMillan Press.

Nketia, J.H. Kwabena (1999)

Cultural Diversity and Music Education in Ghana. In Jan Ole Traasdahl (Ed.), **Music Education in a Multicultural Society**. Copenhagen: Danish Music Council.

Nzewi, Meki (1998)

Strategies for Music Education in Africa – Towards a Meaningful Progression from Traditional to Modern. In Van Niekerk (Ed.) **Conference Proceedings 23rd International Society for Music Education World Conference**. Pretoria: ISME.

Paul, Stephen J. & Ballantine, Jeanne H. (2002)

The Sociology of Education and Connections to Music Education Research. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.

Paynter, John (1992)

Sound and Structure. Cambridge: Cambridge University Press.

Plummeridge, Charles (2003)

Schools. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/9/03.

Prchal M. & Shrewsbury, R. (Eds.) (2000)

Music Education in a Multicultural European Society – First Project Report. Utrecht: AEC.

Pruett, James & Slavens, Thomas P. (1985)

Research Guide to Musicology. Chicago: American Library Association.

Raad voor de Kunst (1982)

De Kunst van het Artisjokken Eten – evaluatie beleid kunstuitingen allochtonen. Den Haag: Raad voor de Kunst.

Raad voor de Kunst (1994)

Kunstbeleid en allochtonen. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Raad voor Cultuur (2003)

Cultuur, meer dan ooit – vooradvies 2005-2008. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Reimer, Bennet (1993)

Music Education in our Multimusal Culture. In **Music Educators Journal**. 79 (7).

Reimer, Bennet (2003)

A philosophy of Music Education - Third Edition: Advancing the Vision. New Jersey: Prentice-Hall.

- Rice, Timothy (2003)
Bi-musicality. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com.
Geraadpleegd op 23 /11/03.
- Rice, Timothy (2003)
Transmission. In (L. Macy, Ed.) **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com.
Geraadpleegd op 19/9/03.
- Said, Edward W. (1978)
Orientalism. New York: Pantheon Books.
- Sangeet Research Academy (1996)
Indian Music & the West. Seminar Papers. Bombay: Sangeet Research Academy.
- Sangeet Research Academy (1998)
Teaching of Indian Music. Seminar Papers. Bombay: Sangeet Research Academy.
- Saraber, Laurien (1998)
De smaak van meer – succesfactoren in multiculturele kunsteducatie. Utrecht: LOKV.
- Schippers, Huib (1988)
L'art de l'imitation et l'imitation d'art. In **De Bouche à L'Oreille**, Cahiers de Musiques Traditionnelles I.
Genève: Ateliers d' Ethnomusicologie.
- Schippers, Huib (Ed.) (1992)
Teaching World Music, papers of the First International Symposium on Education in non-Western Musics in the West. Utrecht: VKV.
- Schippers, Huib (1996a)
Towards a model for Cultural Diversity in Music Education. In **International Journal for Music Education**. Vol. 27. Reading: ISME.
- Schippers, Huib (1996b)
Goodbye to GSP? - an invitation to re-evaluate the role of the guru in contemporary transmission of Hindustani music. In A. Parikh (Ed.), **Indian Music and the West**. Bombay: Sangeet Research Academy.
- Schippers, Huib (1996c)
Swara Samrat – the life and music of Ali Akbar Khan. (Ongepubliceerd).
- Schippers, Huib (1997)
One monkey, no show - culturele diversiteit in de Nederlandse muziekeducatie. Video/boek. Utrecht: LOKV.
- Schippers, Huib (1999a)
Kunst leert reizen. In N. van der Geest (Red.), **Buitenbeeld – kunsteducatie en culturele diversiteit**, Utrecht: Hogeschool voor de Kunsten.
- Schippers, Huib (1999b)
Ruim baan voor cultureel diverse kunsteducatie? (met L. Saraber). In **Kunst & Educatie**, 8/4. Utrecht: LOKV.
- Schippers, Huib (2000)
Tradition, Authenticity, and Context. In **Finnish Journal of Music Education**. Vol. 5/1. Helsinki: Sibelius Academy.
- Schippers, H. (2003)
Teaching World Music in the Netherlands 1983-2003. A cross-cultural investigation into concepts, ideas and practices of music transmission in culturally diverse environments. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

- Schuon, Frithjof (1959)
Principles and Criteria of Art. In **Castes and Races**. Bedford: Perennial Books.
- Shankar, Ravi (1969)
My Music, My Life. New Delhi: Vikas Publishing House.
- Slobin, Mark (1993)
Subcultural Sounds – Micromusics of the West. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher (1998)
Musicking: The Meaning of Performing and Listening. Hanover: University Press of New England.
- Stockhausen, Karl Heinz (1979)
World Music. In **The World of Music**. Vol. XXI, no 1. Berlin: International Institute for Comparative Music Studies.
- Stone, Ruth M. (2002)
Preface: Closing the Circle. In **The Garland Encyclopedia of World Music**. Vol. X: The World's Musics: General Perspectives and Reference Tools. New York: Routledge.
- Sutton, R. Anderson (2002)
Individuality and 'Writing' in Javanese Music Learning. In **Asian Music**. Vol. XXXIII-1. New York: Society for Asian Music.
- Swanwick, Keith (1988)
Music, Mind and Education. London: Routledge.
- Sweeney, Philip (1991)
Directory of World Music. London: Virgin Books.
- Szego, C.K. (2002)
A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education. In R.Colwell & C. Richardson (Eds.), **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.
- Taylor, Timothy D. (1997)
Global Pop: World Music, World Markets. New York: Routledge.
- Tomlinson, Gary (1988)
The Historian, the Performer, and authentic Meaning in Music. In N. Kenyon (Ed.), **Authenticity and Early Music**. Oxford: Oxford University Press.
- Touma, Habib, H. (1974)
The Education of Musicians and their Public in Arab Countries. In **International Music Education – ISME Yearbook**. Vol. II. Mainz: B. Schott Söhne.
- Touma, Habib, H. (1975)
Die Musik der Araber. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.
- Traasdahl, Jan Ole (Ed.) (1999)
Music Education in a Multicultural Society. Copenhagen: Danish Music Council.
- Turkenburg, Wouter (1999)
Classical and Jazz Music compared to World and Pop Music in Music Education. In Jan Ole Traasdahl (Ed.), **Music Education in a Multicultural Society**. Copenhagen: Danish Music Council.

- Valcke, Martin (2000)
Onderwijskunde als Ontwerpwetenschap. Gent: Academia Press.
- Vansina, Jan (1985)
Oral Tradition as History. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Veblen, Kari & Olsson, Bengt (2002)
Community Music – toward an international overview. In Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.), **The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Oxford University Press.
- Vernon, Paul (1999)
Strange World. In **Folk Roots**. 23-25. London: Southern Rag.
- Volk, Teresa M. (1998)
Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles. New York: Oxford University Press.
- Weber, William (2003)
The Role of the Conservatory. In L. Macy (Ed.), **The New Grove Dictionary of Music Online**, www.grovemusic.com. Geraadpleegd op 1/09/03.
- Wellesz, Egon (Ed.) (1957)
Introduction. In **The New Oxford History of Music I – Ancient and Oriental Music**. Oxford: Oxford University Press.
- Westerlund, Heidi (1999)
Universalism against contextual thinking in multicultural music education – western colonialism or pluralism?
In **International Journal of Music Education**. nr 33. Reading: ISME.
- Westerlund, Heidi (2002)
Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Studia Musica 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Wiggins, Trevor (1995)
Words About Music—A Response to Some of the Points raised by Other Speakers. In **Teaching Musics of the World, papers on the second international symposium**. Affalterbach: Philipp Verlag.
- Wiggins, Trevor (1996)
The world of Music in Education. In **British Journal of Music Education**. nr 13. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willemsen, Harry (Red.) (1992)
Woordenboek Filosofie. Assen: Van Gorcum.
- Yung, Bell (2002)
Teachers: East Asia & North America. In Ruth M. Stone (Ed.), **The Garland Encyclopedia of world music**. Vol. X: The World's Musics: General Perspectives and Reference Tools. New York: Routledge.
- Zanten, Wim van (1995)
Ethnomusicology in the Netherlands 1960–1995; some general trends. In **Oideion 2; the performing arts world wide**. Leiden: CNWS.

Over de Auteur

Huib Schippers heeft meer dan dertig jaar ervaring met muziek en muziekonderwijs uit verschillende culturen. Hij leerde sitar, was wereldmuziekrecensent, organiseerde concerten, runde een platenzaak en werkte vanaf 1990 achtereenvolgens voor de Muziekschool Amsterdam, de Vereniging voor Kunstzinnige Vorming, het LOKV Nederlands Instituut voor Kunsteducatie en de conservatoria van Amsterdam en Rotterdam. Hij was lid van de commissie Amateurkunst/Cultuureducatie van de Raad voor Cultuur en actief in een groot aantal internationale organisaties en samenwerkingsverbanden, waaronder de International Society for Music Education (ISME). Sinds oktober 2003 is Schippers Associate Professor in Music Studies & Research aan Griffith University in Brisbane en directeur van het Queensland Conservatorium Research Centre aldaar, dat zich toelegt op vernieuwend, praktijkgericht onderzoek in muziek.

E-mail: h.schippers@griffith.edu.au

Losse uitgaven en abonnementen

Jaarlijks verschijnen drie uitgaven. De prijs per uitgave is € 15,-. Een jaarabonnement kost € 35,-. Studenten krijgen 25% korting; groepskorting is mogelijk in overleg.

Abonnementenadministratie en bestellingen

Cultuurnetwerk Nederland

Ganzenmarkt 6

Postbus 61

3500 AB Utrecht

Telefoon 030-236 12 00

Fax 030-236 12 90

E-mail info@cultuurnetwerk.nl

Internet www.cultuurnetwerk.nl/www.cultuurnetwerk.org

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland (1973)* verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van prof. dr. Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoeksschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.

Cultuurnetwerk Nederland is het landelijk expertisecentrum voor de cultuureducatie. Cultuureducatie is de verzamelnaam voor alle vormen van educatie waarbij kunst en cultuur als doel of als middel worden ingezet. De medewerkers van Cultuurnetwerk Nederland verzamelen en verspreiden informatie en kennis over theorie, beleid en praktijk van cultuureducatie in Nederland en het buitenland. Zij maken deze informatie en kennis toegankelijk en toepasbaar voor iedereen die werkt in of voor de cultuureducatie in instellingen voor kunst en cultuur, de amateurkunst, het onderwijs, de centra voor de kunsten en bij de verschillende overheden. Cultuurnetwerk Nederland heeft een studiecetrum met een gespecialiseerde bibliotheek, organiseert studiedagen, debatten, trainingen en congressen, geeft publicaties uit en onderhoudt internetsites.



Cultuur + Educatie

Reeks thematische uitgaven over cultuureducatie, uitgegeven door Cultuurnetwerk Nederland.

Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief

Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief. Bij de organisatie van muziekoverdracht in verschillende culturen worden expliciete en impliciete keuzen gemaakt. Veel westerse vanzelfsprekendheden over curriculum en leerprocessen blijken geen stand te houden in het licht van succesvolle praktijken in andere tradities.

In voorbereiding

- Het gebruik van portfolio's in de kunsteducatie. Aandacht voor doelen en functies van portfolio's en beschrijvingen en analyses van voorbeelden.
- Wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Over competenties, kwaliteiten en attitudes in de lerarenopleidingen.